L101.G3 P3
Padagogischer jahresbericht fur Deu
Gutman Library ARR5229
3 2044 030 151 260

Digitized by Google

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Digitized by Google

Pädagogiſcher
Jahresbericht

für

Deutſchlands Volksſchullehrer.

Im Verein

mit

Bartholomäi, Kellner, Lüben, Prange, Schulze
und Teickner

bearbeitet und herausgegeben

von

Karl Nacke.

Erſter Jahrgang.

Leipzig:
Einhorn's Verlags-Expedition.
(Fr. Brandſtetter.)

1846.

Digitized by Google

L101
.G3P3
1st

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY
JAN 4 1883

Digitized by Google

Vorwort.

Unſere Zeit iſt eine Zeit des Fortſchritts. Sie hat es der menſchlichen Geſellſchaft endlich deutlich erkennen laſſen, welchen großen Einfluß die Bildung des Volks auf die Geſtaltung der Dinge ausüben kann, bereits ausgeübt hat, und darum treibt ſie uns, wollen wir nicht als thatenloſe Ignoranten unter den Schöpfungen des Fortſchritts verkümmern, unermüdlich an, die Bahn zu verfolgen, die bereits durch begeiſterte Vorkämpfer deutlich vorgezeichnet und theilweiſe geebnet wurde. Nicht umſonſt tönen am heutigen Tage Tauſende von Stimmen feiernder Mitarbeiter mahnend an unſer Ohr!

In einer ſolchen Zeit müſſen wir denn nothwendigerweiſe nach Mitteln ſuchen, uns fortwährend mit dem Ganzen in Verbindung zu erhalten, weil der Einzelne, einmal losgeriſſen vom allgemeinen Verbande, ſelten wieder den rollenden Wagen des Fortſchritts einholen, noch weniger es wagen kann, ſich ihm in die Räder zu werfen. Wir verſtehen hier unter dem Ganzen die uns am nächſten liegende, durch Sprache, Ausdruck des Charakters und Volksthümlichkeit mit uns verwandte, vaterländiſche, deutſche Welt. Es iſt Bedürfniß, Nothwendigkeit, daß jeder Einzelne ſuche, mit ihr im Einklange zu bleiben, und gibt es auch, trotz dem emphatiſchen Geſchrei gewiſſer Stubengelehrten, noch kein einiges Deutſchthum; ſo ſollte es doch die Aufgabe aller für die Erhaltung der Volksthüm-

Digitized by Google

lichkeit durch Volksbildung Arbeitender ſein, Ein deutſches Volksſchulweſen zu ſchaffen. Möchte es dann immerhin Sachſen, Schwaben, Böhmen und Pfälzer geben, möchten ſich die Bewohner der verſchiedenen Staaten evangeliſche oder katholiſche Chriſten nennen: — alle politiſchen und confeſſionellen Intereſſen würden vor dem Einen Principe der Bildung des deutſchen Volks in den Hintergrund treten.

Das geeignetſte Mittel, um den Einzelnen mit dem Ganzen in Verbindung zu erhalten, ſind die Zeitſchriften. Wir haben der pädagogiſchen viele, aber wenige ſind darunter, die ſich über ganz Deutſchland als über ein einziges Ganzes erſtreckten. Unzweckmäßig würde es ſein, eine ſolche jeden Monat oder gar allwöchentlich erſcheinen zu laſſen, da allgemeine Abhandlungen über Zuſtände in der deutſchen Volksſchulwelt nicht zu einem, in ſo kurzen Zeiträumen wiederkehrenden Bedürfniſſe werden. Eher möchte dies der Fall bei provinziellen Zeitſchriften ſein, da öftere Mittheilungen derſelben durch Beziehungen auf die nähere Umgebung unentbehrlicher werden. Überdies gewährt es auch ein größeres Intereſſe, einmal nach zurückgelegtem Jahre mit Einem Blicke die Fortſchritte zu überſehen, welche ſich in der Schulwelt bemerklich gemacht haben. Es läßt ſich dann eher das Für und Wider von etwas Neuem abwägen, darum eher ein unbefangenes, richtiges Urtheil fällen.

Dem weitern Nachdenken über dieſe Idee und der nähern Beſprechung derſelben mit anerkannt tüchtigen Pädagogen verdankt vorliegender Verſuch einer pädagogiſchen Jahresſchrift für Deutſchlands Volksſchullehrer — denn daß es nur ein Verſuch ſein kann, wird jeder mit der neueſten Pädagogik Vertraute zugeben — ſeine Entſtehung. Wir haben ihn einen Jahres-Bericht genannt; denn Alles, was im Laufe des Jahres neu der Schule entſproſſen iſt, oder als etwas ſchon Dageweſenes, aber Verbeſſertes ſich Geltung in der pädagogiſchen Welt verſchafft hat, das ſoll unſere Jahresſchrift treulich berichten und unparteiiſch beſprechen. Dabei treten die Ereig-

Digitized by Google

niſſe, welche mehr Bezug auf das Äußere des Volksſchullehrers, auf die Stellung ſeiner einzelnen Glieder zueinander und ihre Verhältniſſe zum Staate, zur Kirche und Gemeinde haben, für jetzt mehr in den Hintergrund und das rein Pädagogiſche bleibt Hauptſache.

Um unſern Zweck möglichſt erſchöpfend zu erreichen, mußten wir namentlich auch auf die Literatur Rückſicht nehmen. Die Menge des alljährlich neu Erſcheinenden bedarf wahrlich einer ſtrengen Sichtung, um den Käufer in den Stand zu ſetzen, eine paſſende Wahl zu treffen und ihn der Nothwendigkeit einer Rathserholung aus einer Menge verſchiedenfarbiger Journale zu überheben. Somit zerfällt die Arbeit über jeden einzelnen Unterrichtsgegenſtand in zwei Haupttheile,

deren erſter die Fortſchritte in der Methodik, mit Bezugnahme auf die hervorragendſten Erſcheinungen in der Bücherwelt und Journaliſtik entwickeln,

der zweite aber die möglichſt vollſtändige Literatur in bündiger Kürze kritiſch beleuchten wird.

Es iſt das eine ſchöne, aber ſchwierige Aufgabe, und Niemand, der ſie in ihrem Umfange überblickt, wird verlangen, daß der vorliegende erſte Jahrgang ſie vollſtändig löſen ſoll. In Bezug auf die Methodik ſchien es uns auch für jetzt Hauptſache zu ſein, den Lehrer im Allgemeinen auf den Standpunkt des Volksſchulweſens, wie er ſich ſeit den letzten Decennien allmälig zu ſeiner jetzigen Höhe heraufgebildet hat, hinzuführen, und die Literatur konnte, räumlicher Grenzen wegen, weniger ausführlich behandelt werden, als es in dem Plane des Werkes liegt. Bei einem zweiten Jahrgange — falls ein nicht gänzliches Überſehen des erſten, noch ſo unvollkommenen, die Fortſetzung des begonnenen Werkes nothwendig machen ſollte — werden wir im Stande ſein, der Verwirklichung unſerer urſprünglichen Idee um ein Bedeutendes näher rücken zu können.

Und dazu werden die Herren Mitarbeiter, deren pädagogiſche Berühmtheit unſere Hoffnungen für das Gedeihen des Werkes in der Zukunft hinlänglich rechtfertigt, das

Digitized by Google

Meiſte beitragen. Es ſind ſämmtlich Männer des Fortſchritts, begeiſtert für unſere Idee, uneigennützig in ihren Beſtrebungen zur Realiſirung derſelben. Das iſt die Hauptſache. Daß ihre Anſichten in Äußerlichkeiten mehr oder weniger auseinandergehen, bedingt die Individualität jedes Einzelnen und Niemand wird ſich deshalb über die Ungleichheit in den verſchiedenen Arbeiten des Jahresberichts wundern, die übrigens nach Vorlage des erſten Jahrgangs auch mehr und mehr verſchwinden wird.

Wir bemerken hierbei zugleich, daß Herr Bartholomäi, deſſen kurzer, gediegener Aufſatz den Jahresbericht eröffnet, künftig die Bearbeitung der Größen- und Zahlenlehre übernehmen wird, während Herr Prof. Dr. Stoy in Jena, deſſen Seminar und Erziehungsanſtalt nur Wenigen unbekannt ſein dürfte, die „Allgemeine Pädagogik" bearbeiten wird, die für dieſes Jahr zu übernehmen ihm unüberſteigliche Hinderniſſe in ſeinem vielgeſtaltigen Berufsleben unmöglich machten. Äußere Hinderniſſe waren es auch, welche es uns unmöglich machten, der Methodik des Geſangunterrichts und einer Bearbeitung des Zeichnenunterrichts einen Platz in unſerer Jahresſchrift anzuweiſen; doch ſind bereits die nöthigen Einleitungen getroffen, um auch dieſen Fächern für die Zukunft eine, ihrer pädagogiſchen Bedeutung würdige Beſprechung widmen zu können.

Somit übergeben wir das Buch, das durch die Uneigennützigkeit des wackern Herrn Verlegers im freundlichſten Gewande erſcheint, den Händen unſerer theuern Amtsgenoſſen zur nachſichtsvollen Prüfung. Unſern Lohn aber für die mancherlei Mühen, unter welchen es ſeiner äußern Vollendung entgegenreifte, werden wir eineſtheils in dem Beſtreben finden, das hier und da in demſelben ſichtbare Gute im Leben und in der Schule angewendet zu ſehen; dann aber vor Allem in dem Bewußtſein, der Sache des Fortſchritts nach Kräften gedient zu haben.

Ermsleben am Harz,
am hundertſten Geburtstage Peſtalozzi's.

K. Nacke.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichniß.

Seite

I. Allgemeine Pädagogik. Von **Fr. Bartholomäi**, Lehrer am pädagogiſchen Seminar zu Jena. 1

II. Religionsunterricht. Vom Herausgeber. 22

III. Anſchauen und Sprechen. Vom Herausgeber. 43

IV. Schreiben und Leſen. Vom Herausgeber. 56

V. Deutſche Sprache. Von **L. Kellner**, Seminarlehrer zu Heiligenſtadt. 87

VI. Naturgeſchichte. Von **A. Lüben**, Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben. 117

VII. Naturlehre. Von **A. Lüben**. 144

VIII. und IX. Der geſchichtliche und geographiſche Unterricht. Von **W. Prange**, Seminarlehrer zu Weißenfels. . . . 151

X. und XI. Zahlen- und Raumlehre. Von **F. W. Teickner**, Cantor zu Sylda. 253

XII. Geſangliteratur. Vom Herausgeber. 261

XIII. Das Turnen in Volksſchulen. Von **C. Schulze**, Lehrer zu Aſchersleben. 273

XIV. Das formale Princip in ſeiner Bedeutung und ſeinem Verhältniſſe zu dem concreten und idealen in der Entfaltung des vollkommenen Menſchenlebens, oder die vernunftgemäße Selbſtſtändigkeit der Schule. Von **F. W. Teickner**. 283

Nachtrag. 323

Digitized by Google

Digitized by Google

Autorenverzeichniß.

Abela, 263
Ackermann, 324
Adami, 249
Ägren, 241
Amon, 86
Auberlen, 272
Aue, 77

Bär, 323
Barthel, 114
Baumann, 270
Baumgartner, 147
Baur, 41
Bechſtein, 80
Beck, 189
Becker, Julius, 271
—— K. F., 113
Becquerel, 148
Behn, 132
Behre, 268
Bennemann, 272
Berghaus, 130. 131. 224. 250
Berkmüller, 268
Beumer, 80
Beyer, 39
Bezzenberger, 185
Bittkow, 137
Blanc, 250
Böhringer, 198
Böttiger, 182. 190. 192
Bone, 79
Borkenhagen, 73
Bormann, 228
Boſſe, 255
Boumann, 75
Brandenbuſch, 115
Braubach, 61
Bromme, 143
Burckhardt, 194

Calinich, 79
Campe, 80
Canſtein, 245
Carpentier, 262
Chriſtoffel, 21. 323
Cürie, 137
Curtmann, 74

Dahlbom, 136
Dellith, 269
Denzel, 54
Dieſterweg, 54. 120. 229. 237. 249
Diezmann, 83
Dingerkus, 269
Dinter, 40
Dittmar, 191. 194
Dommerich, 250
Dufft, 84. 130
Duller, 80
Dyckerhoff, 196. 237

Ebenſperger, 84
Eichelberg, 122. 141
Eiſelen, 281
Emerſon, 255. 259
Erb, 316
Erichſon, 136
Erk, 266. 268. 270. 272
Eſcher, 256
Eſſen, 254. 259
Ettingshauſen, 147
Ettmüller, 326

Federer, 265
Feſtner, 266
Fibel, 75
Fiebig, 115
Filitz, 270
Finger, 237
Fink, 268. 271
Fiſcher, 39
Fleiſchhauer, 249
Foa, 80
Förſter, 80
Fröhlich, 327

Gabriel, 122
Gäbler, 266
Gambihler, 249
Gauß, 150
Gebhardt, 77
Georgi, 186
Gläſer, 76
Glaſer, 250
Glatz, 80
Götzinger, 72
Goſſel, 199
Gotthelf, 80
Graſer, 63. 73
Graßmann, 65. 219
Gravenhorſt, 133
Greef, 266. 268
Gröger, 237

Günther, 249
Guts=Muths, 224

Haabs, 77
Hahn, 267
Hammer, 75. 266
Harms, 256
Harniſch, 40. 42. 48. 74. 76. 219. 237
Haſſenſtein, 148
Hauer, 265
Haug, 259
Haupt, 176
Heer, 138
Heidemann, 268
Heine, 149
Heinemann, 82
Heinrichs, 262
Heinrigs, 84
Held, 131
Heller, 269
Helmert, 149
Hempel, 77
Hennig, 84. 268
Henning, 83. 237
Henrici, 80
Henſe, 183
Henſel, 78
Hepp, 77
Hermann, 221
Herold, 137
Heſekiel, 80
Heuſer, 188
Heydt, 271
Hienzſch, 73. 74
Hillebrand, 74
Hoffmann, Chr. Ludw., 82
—— Frdr., 81. 82
—— Frz., 81
—— J. A. G., 61. 184
—— W., 249
—— v. Fallersleben, 269
Hornung, 84
Hoyer, 267
Hüllſtedt, 80

Jacob, 256
—— J. A. L., 263. 269. 271
Jacobi, 174
Jäger, 77
Irmer, 266
Judä, 190. 197

Kahle, 266
Kaliſch, 79
Kalm, 184
Kapff, 141
Kapp, E., 165. 216. 237
—— Fr., 173. 244
Kappe, 185
Kaſtner, 148
Keber, 237
Kell, 39
Kellner, 106
Kirchberg, 267
Klaff, 266
Kletke, 81
Kloß, 281
Knorr, 74
Kny, 325
Koch, M., 85
—— Roſ., 81
Köcher, 249
Kohlrauſch, 193
Krainer, 259
Kretzer, 264
Kriegk, 186
Krummacher, 198
Kunkel, 270
Kurz, 78
Kunz, 266

Ländner, 249
Langer, 262
Langethal, 15. 16
Launey, 63
Lemberger, 142. 150
Leuchter, 86. 266
Leuſchner, 324
Löſchke, 196. 197
Lohſe, 246
Ludewig, 39
Ludwig, 74
Lüben, 82. 106. 120
Lüdde, 248
Lützelberger, 61

Mädler, 84
Mager, 20
Mannſtein, 263
Martin, 269
Mauerer, 74
Menzel, 129. 130
Miloche, 262
Müller, 192

Nacke, 54
Nägeli, 271
Nagel, 260
Natzmer, 237
Neumann, 221
Nieritz, 83
Nitſche, 269
Noack, 17. 39. 262. 268
Nodnagel, 81
Nöſſelt, 80

Oberheim, 195
Öſer, 77. 188
Oltrogge, 78
Oppermann, 244
Ott, 86
Otto, 110. 245

Panſeron, 262
Perty, 132
Pfizer, 81
Pflug, 115
Piſchon, 77
Plato, 268
Polzberw, 229
Pompper, 140
Preuß, 76. 237
Püſchel, 76

Raab, 147
Radde, 84
Raumer, 229
Rauſchenbuſch, 41
Ravenſtein, 267
Reclam, 81
Redtenbacher, 136
Reichenbach, 77. 134
Reimers, 114
Reſtorff, 115
Rettig, 39
Reyher, 114
Richter, 254. 326
Riedig, 249
Riſche, 199
Ritſch, 77
Ritter, 165. 208
Rittershauſen, 237
Robolsky, 138
Rochow, 77
Rogge, 189
Rohland, 42
Roon, 228
Roos, 269
Rothe, 265
Rümelin, 15
Ruppius, 83

Sackreuter, 77
Sägert, 195
Salzmann, 82
Satori, 81

Digitized by Google

In demſelben Verlage ſind erſchienen:

Bach, Dr. Nicol., Director des Gymnaſiums zu Fulda, Deutſches Leſebuch für Gymnaſien und Realſchulen. Zweite revidirte Aufl. gr. 8. 1843. Untere Lehrſtufe: 1. Abth. Sexta 15 Ngr. 2. Abth. Quinta 15 Ngr. Mittlere Lehrſtufe: 1. Abth. Quarta 22½ Ngr. 2. Abth. Tertia 1 Thlr. Obere Lehrſtufe III.: 1. Abth. Secunda. 1841. 1 Thlr. 15 Ngr.

Gründer, J. Chr., Übungsaufgaben und Materialien zu Briefen für Mädchen auf Vorlegeblättern. Aber auch für Diejenigen brauchbar, welche ſich nach zurückgelegten Schuljahren im Briefſchreiben fortüben wollen. 8. 1840. 22½ Ngr.

Hartmann, Dr. J., Urania. Das Wiſſenswürdigſte aus der Himmelskunde und mathematiſchen Geographie. In allgemein faßlicher Darſtellung. Mit 21 lithogr. Tafeln nebſt 2 Sternkärtchen mit beweglichem Horizont. gr. 8. 1844. 2. verbeſſerte und vermehrte Aufl. broch. 1 Thlr.

Hauſchild, Dr. E. J., Über Erziehung und Unterricht der Kinder in und außer dem älterlichen Hauſe, auf dem Lande und in der Stadt; nebſt einigen in größern oder kleinern Schulkreiſen gehaltenen Morgenandachten. 8. 1840. broch. 7½ Ngr.

Nacke, K., Die Weltkunde als Anſchauungs- und Sprechunterricht in der Unterklaſſe. Für Volks- und Bürgerſchulen methodiſch bearbeitet. 8. 1846. broch. 9 Ngr.

Oſer, Chr., Pallas Athene und die kleinen Griechen. Erſtes Leſebuch für Knaben, die einſt wackere Männer werden ſollen. Nebſt einem neuen Wörterſpiele auf kleinen Täfelchen zur Einübung der deutſchen Satzlehre. Mit einem Kupfer. 8. 1839. cart. 15 Ngr. Das Wörterſpiel apart in Etuis 20 Ngr. Daſſelbe in einem Käſtchen 1 Thlr.

—— ——, Weltgeſchichte für Töchterſchulen und zum Privatunterricht. Mit beſonderer Beziehung auf das weibliche Geſchlecht. 2. Aufl. 3 Thle. 1. Thl.: Alte, 2. Thl.: Mittlere, 3. Thl.: Neuere Geſchichte. Mit 3 Stahlſtichen. gr. 8. 1843. geb. 3 Thlr. 7½ Ngr. Dieſelbe geh. 2 Thlr. 15 Ngr.

—— ——, Deutſches Leſebuch für die weibliche Jugend zum Schul- u. Privatgebrauch. 2 Thle. gr. 8. 1844. Erſter Curſus 22½ Ngr. Zweiter Curſus 1 Thlr. Daſſelbe geb. Erſter Curſus 1 Thlr. Zweiter Curſus 1 Thlr. 7½ Ngr.

—— ——, Kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeſchichte für Töchterſchulen und zum Privatunterricht. Mit beſonderer Beziehung auf das weibliche Geſchlecht. 2. revidirte Aufl. 8. 1844. 10 Ngr.

—— ——, Geſchichte der deutſchen Poeſie in leicht faßlichen Umriſſen für die reifere Jugend beiderlei Geſchlechts. 2 Bde. gr. 8. 1844. broch. 3 Thlr. Daſſelbe geb. 3 Thlr. 15 Ngr.

†

Digitized by Google

Öſer, Chr., Weihgeſchenk für Frauen und Jungfrauen. Briefe über äſthetiſche Bildung weiblicher Jugend. Dritte, vermehrte u. verbeſſerte Aufl. Mit einem Titelkupfer und 5 feinen Holzſchnitten. gr. 12. 1846. broch. 1 Thlr. 15 Ngr.

(Daſſelbe Werk iſt auch in verſchiedenen eleganten Einbänden und in einer Prachtausgabe zu haben.)

Der Name des durch ſeine Schriften für deutſche Jungfrauen und Frauen rühmlichſt bekannten Verfaſſers, ſowie die Nothwendigkeit einer **dritten** Auflage, empfehlen dieſes inhaltreiche Buch, welches ſich ganz beſonders zu einem **würdigen Feſtgeſchenk** eignet, von ſelbſt. Die 5 neu hinzugekommenen Holzſchnitte werden jedem Leſer eine erfreuliche Zugabe ſein.

Prange, W., Der Unterricht in der Geſchichte und Geographie. Für ſtrebſame Lehrer an Bürger- und gehobenen Volksſchulen, ſowie für Seminariſten. (Separatabdruck aus dem Jahresbericht.) gr. 8. 1846. broch. 9 Ngr.

Richter, J. C. (Director einer Privatunterrichtsanſtalt in Leipzig), Vollſtändige Anweiſung zur gründlichen Erlernung des gemeinnützlichen Rechnens für Schulen und zum Privatgebrauch. In 4 Heften. I. Theil oder 1.—3. Heft. Zweite Aufl. gr. 8. 1846. broch. 7½ Ngr.

—— ——, Deſſelben II. Theil oder 4. Heft. (Vorzüglich für höhere, namentlich Handels- u. Realſchulen berechnet.) gr. 8. 1846. broch. 9 Ngr.

—— ——, Auflöſungen zu obigen 4 Heften. gr. 8. 1846. broch. 12 Ngr.

Schnabel, C., Die Müßiggänger und Aller Welt Freund. Luſtſpiele von Lebrun und Iffland. Zum Überſetzen aus dem Deutſchen in das Franzöſiſche, für Schüler, die in kurzer Zeit und nach einer leichten Methode Fertigkeit in der franzöſiſchen Converſationsſprache erlangen wollen. Mit ſprachwiſſenſchaftlichen Erläuterungen und einem Wörterbuche. Zum Schul- und Privatgebrauch bearbeitet. 8. 1846. broch. 15 Ngr.

Wille, M. A. D., Die Bibliſche Geſchichte. Nach dem Texte der Bibel ſelbſt erzählt, geordnet und für Bürgerſchulen bearbeitet. gr. 8. 1845. 15 Ngr.

Wilmarshof, Karl, Geſchichte von Böhmen. gr. 8. 1844. broch. 1 Thlr.

Eine überſichtliche, zuſammenhängende Schilderung der wichtigſten Ereigniſſe dieſes merkwürdigen Landes, von ſeinem Auftauchen als ſelbſtſtändiges Ganzes bis zu ſeinem Standpunkt in der Jetztzeit. Der Verfaſſer hat mit Gewiſſenhaftigkeit, Umſicht und Scharfblick die vorhandenen Quellen geprüft und benutzt; ſeine Darſtellungsweiſe iſt ebenſo belehrend als anziehend und unterhaltend, der Stil correct und gefällig.

Digitized by Google

In unſerm Verlage (früher Balz'ſche Buchhandlung) iſt erſchienen und in allen Buchhandlungen vorräthig:

Rinne, Dr. J. K. Fr., Deutſche Stillehre. Zweiter Theil. Die Idealſtillehre. gr. 8. 41 enggedruckte Bg. geh. 4 fl. oder 2 Thlr. 20 Ngr.

Schon der erſte im Jahr 1840 erſchienene, die allgemeine Stillehre enthaltende Theil des geſammten Stilwerkes zog die Aufmerkſamkeit der Sachverſtändigen in hohem Grade auf ſich, um ſo mehr glauben wir den gegenwärtigen zweiten, die ſogenannte Idealſtillehre enthaltenden empfehlen zu dürfen, als darin die Reſultate ſelbſtſtändiger Unterſuchungen über die beiweitem ſchwierigſten und wichtigſten Gegenſtände, namentlich über den Wohllaut und die Sinnlichkeit der Rede, über das bisher nur einſeitig aufgefaßte Figürliche und Tropiſche, über die Erfindung und kunſtmäßige Geſtaltung größerer Compoſitionen, über die Kunſtgattungen der Proſa ꝛc. in einer ebenſo gründlichen und ſcharfſinnigen als geiſtreichen Weiſe niedergelegt ſind, — wie ſie ſich aus ihrem Principe in organiſchem Zuſammenhange und gegenſeitiger Zuſtimmung zu ſicherer methodiſcher Unterlage einer würdigen Praxis des deutſchen Stils und des deutſchen Sprachunterrichts überhaupt mit Folgerichtigkeit ergeben haben.

Der dritte ſchließende Theil der theoretiſchen Stillehre — die Realſtillehre — wird nach Neujahr 1846 erſcheinen.

Früher iſt in gleichem Verlage erſchienen:

Rinne, Dr. J. K. Fr., Die deutſche Grammatik nach den Grundſätzen der hiſtoriſchen und vergleichenden Grammatik, im Auszuge aus Grimm's deutſcher und Bopp's vergleichender Grammatik. Mit einer ausführlichen Einleitung. Ein Handbuch für Lehrer u. für Alle, welche ſich mit dem gegenwärtigen Standpunkte dieſer Wiſſenſchaft vertraut machen wollen. 8. 40 Bg. geh. 2 fl. 42 Kr. oder 1 Thlr. 17½ Ngr.

Stuttgart, im Oct. 1845.

Adolf Becher's Verlag.

Bei W. Heinrichshofen erſchienen, iſt in allen Buchhandlungen zu haben:

Hofen, Th. Heinr., Turnbüchlein für Mädchen, oder Leitfaden bei den gymnaſtiſchen Übungen der weiblichen Jugend. Mit Benutzung der beſten vorhandenen Werke.

Digitized by Google

Bei Craz und Gerlach in Freiberg iſt erſchienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Hofmann's Aufgaben zum Zifferrechnen nebſt Auflöſungen. 1. Heft: 2475 Aufgaben über die vier einfachen Rechnungsarten mit unbenannten und einfach benannten Zahlen, ſowie das kleine und große Einmaleins. 2. Heft: 972 Aufgaben über die vier einfachen Rechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen nebſt der Zeitrechnung, der ſogenannten Welſchen-Praktik und einigen vermiſchten Aufgaben über die Rechnungen mit unbenannten Zahlen. 3. Heft: 1077 Aufgaben aus der gemeinen und Decimalbruchrechnung. 4. Heft: 330 Aufgaben über die einfache gerade und umgekehrte Regel de tri ohne und mit Brüchen. 5. Heft: 275 Aufgaben über die zuſammengeſetzte Regel de tri, Intereſſen- und Kettenrechnung. Preis jedes Heftes der Aufgaben broch. 12 Pf. und der Auflöſungen 2½ Ngr.

Die beſte Empfehlung für dieſes Buch iſt: daß es bereits in vielen Schulen Sachſens eingeführt iſt, und bitten wir die Volksſchullehrer Sachſens, ſich ſelbſt von der zweckmäßigen Einrichtung dieſer Aufgabenſammlung zu überzeugen.

Verlag von F. Rubach in Berlin:

Neue Jugenderholungen. Beiträge zu nützlichen und angenehmen Beſchäftigungen in den Freiſtunden. Deutſchlands Söhnen und Töchtern gewidmet. Im Verein mit mehren Schriftſtellern, Erziehern und Jugendfreunden herausgegeben. 1. Bd. 1—3. Heft. Mit Abbild. 1 Thlr.

Wahlert, G. E. A., Deutſche Sprachlehre für Bürger- und Volksſchulen, ſowie für höhere Lehranſtalten. 6. verb. und verm. Aufl. 5 Sgr.

Fornet, W., Der Biograph. Kurze, aus Quellen geſchöpfte Darſtellung der Bildungsgeſchichte und des Lebens ſolcher Perſonen aller Zeiten und Länder, welche ſich um Wiſſenſchaft, Kunſt, Literatur, Induſtrie und Leben überhaupt verdient gemacht haben. Ein Volks- und Leſebuch. 1. Band. 15 Sgr.

Digitized by Google

Sattler, 262
Schach, 133. 237
Scharfe, 237
Scheinert, 17
Schlez, 76. 77
Schlimbach, 249
Schloſſer, 186
Schmidt, Chr. v., 81
—— Fr., 146
Schmitthenner, 195
Schneider, 220. 237
Schnyder, 54
Schöne, 19
Schelderer, 76
Scholl, 149
Scholz, Chr. Gttl., 21. 75
—— Joh. Chr. Fr., 139
Schräpler, 270
Schröder, 85
Schubert, 150
Schürmann, 256
Schulz, Joh. Heinr., 135
—— D., 73
Schulze, 249
Schwaab, 140
Schweitzer, 40
Seemann, 79
Seffer, 76
Siebeck, 269
Silcher, 261. 264. 267
Sparfeld, 41. 42
Speier, 271
Spohn, 266
Stage, 74
Steglich, 316
Stephani, 74
Stern, 76. 220. 256
Stiehl, 174
Stock, 75
Stoy, 20
Streubel, 131
Striegl, 256
Suder 82

Taatz, 83
Täglichsbeck, 268
Thiele, 197
Thomas, 256
Trefurt, 41

Uhlich, 40
Uſchold, 79
Uvermann, 195

Vernaleken, 249
Vetter, 76. 266
Viehoff, 229
Vieth, 147
Vilmar, 87
Völter, Dan., 250
—— Ludw., 15. 248
Vogel, Em., 132
—— K., 140. 184
Voigt, 81. 228
Volckmar, 80
Volkmar, 250
Voßnacke, 195

Wachsmann, 272
Wagener, 41
Wagner, Frz., 272
Wagner, 195
Walter, 187
Wander, 79. 82. 83
Wangemann, 74
Wegener, 42
Wehrt, 84
Weiland, 324
Weiß, 33
Weſtermeyer, 76. 197
Wild, 77
Wilke, 39
Wille, 41
Wilmſen, 77
Winter, 75
—— Capl., 77
—— Am., 82
Winterfeld, 263
Wirtgen, 142
Wiſſ, 263. 269
Wörle, 116
Wolff, 79
Wrage, 54
Wurſt, 75

Zeune, 248
Ziegenbein, 41
Ziemann, 233. 249
Zſchieſche, 266
Zſchille, 85

I.

Allgemeine Pädagogik.

Bearbeitet

von

Fr. Bartholomäi.

Im Allgemeinen läßt ſich über's Allgemeine leichter reden als über's Beſondere, aber ſchwer wird's, über die allgemeinen Grundſätze zu berichten, welche im verfloſſenen 1845ſten Jahre in der pädagogiſchen Welt zur Anerkennung gekommen ſind. Denn der Berichterſtatter muß über die ganze Literatur Buch geführt haben. Auch in dem winzigſten Zeitungsartikel, in der auf's ſpeciellſte gehenden Abhandlung werden allgemeine Grundſätze aufgetiſcht. Ich habe nun weder Buch geführt, noch hätt' ich Luſt, mich über den reichen Inhalt der vorjährigen Literatur examiniren zu laſſen, bin daher genau genommen gar nicht im Stande, die Aufgabe zu löſen, zumal wenn mir noch die hiſtoriſche Entwickelung der einzelnen Sätze in den letzten Decennien als Aufgabe geſtellt werden ſollte. Aber auf die letzte Forderung gehe ich diesmal gar nicht ein, weil ich eine ohne Quellenſtudium durch bloße Conſtruction gewonnene Geſchichte für Unſinn halte, und in Bezug auf die Aufzählung der Sätze, welche u. ſ. w., genügt's für dieſes Mal, als erſten Anfang wenigſtens die Hauptreſultate vollſtändig mitzutheilen — alſo gehe ich friſch daran. — Doch muß ich weniger oder mehr aus dem Gedächtniß ſchöpfen, kann alſo an Citate aus Büchern und Zeitſchriften wenig denken, darf alſo auch gar nicht daran denken; denn ein mangelhaftes Citiren wäre ſo gut wie vergeblich und — was das Schlimmſte iſt — im höchſten Grade ungerecht. Wir leben in einer Zeit, in welcher ein Gedanke oft und von Vielen ausgeſprochen wird und zwar zugleich und unabhängig von Andern. Da den A citiren und den B ignoriren, wäre ungerecht, ja gemein.

Es ſcheint nun gerathen, die in Rede ſtehenden Grundſätze der Überſicht wegen unter gewiſſen Geſichtspunkten zuſammenzufaſſen, und ich hätte nicht übel Luſt, dieſelben in vernünftige und unvernünftige einzutheilen. Auch die unvernünftigen kommen zur Anerkennung, beſonders in manchen Gegenden, und ſobald ein Grundſatz als ſolcher geſchrieben oder gedruckt iſt, ſo iſt er auch anerkannt, wenigſtens anerkannt von ſeinem Urheber. Doch ich mache dieſe Unterſcheidung nicht, denn wollte ich ſie machen, ſo würden mir zwar die Urheber und Verfechter der betreffenden Sätze auf's Wort glauben, wenn ich dieſelben als vernünftig bezeichnete, allein Diejenigen, welchen ich eine Doſis Unvernunft zuſchriebe, würden ganz gewaltig ſchreien und zwar mit Recht, denn der fremden Anſicht diktatoriſches Aburtheilen entgegenſetzen, iſt tadelnswerth. Darum gebe ich meinen Lieblingsgedanken auf und wähle die Überſchriften, welche im Organismus der Pädagogik als Wiſſenſchaft vorgeſchrieben werden.

Der Begriff der Pädagogik ſcheint noch zu ſchwanken. — Er ſcheint zu ſchwanken, ſchwankt aber in der That nicht. Denn trotz der Verſchiedenheit des Ausdrucks beſtimmen Alle die Aufgabe der Pädagogik dahin, daß ſie den Menſchen zu Dem bilde, was er ſeinem Weſen nach werden ſoll. Nur in der Auffaſſung dieſes Weſens liegen die Differenzen. Mit dieſem allgemeinen Begriff der Pädagogik hängen folgende Sätze zuſammen:

1. Die Pädagogik iſt Wiſſenſchaft und Kunſt zugleich.

2. Die Pädagogik iſt als Wiſſenſchaft und Kunſt abſolut frei, muß ſich das Recht der freien Selbſtbeſtimmung vindiciren. Sie verwirft daher jede Abhängigkeit von andern Wiſſenſchaften, z. B. von der Theologie, und erkennt ferner weder die Kirche noch den Staat als maß- und geſetzgebend in ihrer Sphäre an.

3. Gleichwohl hat ſie Hülfswiſſenſchaften. Die hauptſächlichſte iſt die Anthropologie und hier wieder die Pſychologie. Zu welcher Pſychologie man ſich hinneigt, läßt ſich nicht entſcheiden, doch iſt ſo viel gewiß, daß man von Kant, Schelling und Hegel nicht viel wiſſen will. Eine gewiſſe Partei braucht als Schiboleth das Chriſtenthum und kümmert ſich, wenn hier genügt wird, wenig um Pſychologie — 's iſt auch nicht anders möglich. Die Entſcheidung, ob Benecke's oder Herbart's Pſychologie die rechte ſei, iſt auch vor das Forum der Schulmeiſter gezogen worden, allein Kenner wollen dieſem Gerichtshofe die Competenz abſprechen, weil ihm Einſicht und Kenntniß abgehe, und wenigſtens zeigen die Stichworte: bei Benecke Erfahrung — bei Herbart Speculation, daß jene Kenner ſo unrecht nicht haben.

4. Die zweite wichtigſte Hülfe der Pädagogik iſt die Erfahrung.

5. Die Pädagogik umfaßt den ganzen Menſchen, faßt Körper und Geiſt gleichmäßig in's Auge und erkennt eine einſeitige körperliche oder geiſtige Ausbildung gar nicht an. Obgleich ſie aber von einer Trennung nichts wiſſen will, trennt ſie doch, nicht aber, damit

Digitized by Google

aus dieſer zwiefachen Erziehung zwei Erziehungen werden, ſondern ihrer ſyſtematiſchen Darſtellung zu Gefallen. Sie will eine einige Erziehung.

I. Körperliche Erziehung.

Die körperliche Erziehung iſt erſt in der neueſten Zeit zur Anerkennung gekommen. Erſt als der Glaube den Leuten in die Hand kam, daß es nicht ſo fortgehen könne, wenn die Erde nicht ein großes Lazareth werden ſolle, dachte man daran, wenigſtens beim Unterricht und in der Schule die Geſundheit des Kindes auch ein wenig zu bedenken. Sehr weſentlich iſt der Einfluß des alten Jahn geweſen, der in dem Turnen ein Hauptmittel ſah, der deutſchen Kraft wieder auf die Beine zu helfen. Er hat für die Körpererziehung, wenigſtens Körperbildung ſehr viel gethan. Ehe aber die Schulleute gewöhnlichen Schlages — will nicht heißen Volksſchullehrer oder Lehrer an niedern Schulen — denn auch Gymnaſialdirectoren halten die Gymnaſtik für einen Luxusartikel oder noch für etwas Anderes — alſo: ehe die Schulleute gewöhnlichen Schlages die Nothwendigkeit einer Körpererziehung einſahen, verging noch lange Zeit, und 's wird noch manches Jahr in's Land gehen, ehe dem Körper ſein ganzes Recht widerfahren wird; obgleich längſt anerkannt iſt, daß Körper und Geiſt in unmittelbarer Wechſelwirkung ſtehen, und daß ein kräftiger Geiſt in einem verkrüppelten oder heruntergekommenen Körper eine Ausnahme oder eine Täuſchung iſt. Ganz im Allgemeinen haben ſich nun folgende Sätze Geltung verſchafft.

6. Die Erziehung im Allgemeinen und die Schule im Beſondern muß nicht nur Alles vermeiden, wodurch das leibliche Wohlſein der zu Erziehenden gefährdet wird, ſondern den Körper abſichtlich und geſetzmäßig entwickeln und bilden. Die Regeln dafür geben die Anthropologie, Phyſiologie und Anatomie. Daß die Körpererziehung im Allgemeinen und das Turnen insbeſondere ſich nach phyſiologiſchen und anatomiſchen Grundſätzen richten muß, iſt erſt in der ganz neueſten Zeit anerkannt und noch lange nicht allgemein eingeſehen worden.

7. Das Kind ſoll nicht lange an einer Stelle ſitzen. Die Arbeitsſtunden ſollen vermindert, auf ein Minimum herabgedrängt, die Spielſtunden hingegen vermehrt und auf den gymnaſtiſchen Unterricht mehr Zeit verwandt werden. Denn Zeit verloren iſt hier Zeit gewonnen.

8. Das Kind ſoll in der früheſten Kindheit nicht abſichtlich lernen, ſondern gelegentlich — was es lernt, nur mit in den Kauf nehmen. Es ſoll ſpielen, laufen, ſich herumtummeln.

9. Ein Spiel- und Turnplatz ſoll bei jeder Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt ſein und ordentlich benutzt werden.

Digitized by Google

II. Geiſtige Erziehung.

Die höchſte Entwickelung des Menſchen iſt die Freiheit. Frei ſoll der Menſch ſein in ſeinem Denken und Wiſſen, frei in ſeinem Wollen und Handeln. Daher die Freimachung des Menſchen die Aufgabe der Pädagogik. Sie ſoll das Kind dahin führen, daß es ſich ſelbſt beſtimmt. Was hat ſie deshalb zu thun? — Wer keine Gedanken hat, iſt nicht frei, denn der Gedanke iſt das Beſtimmende im Menſchen. Aber auch viele Gedanken machen noch nicht frei, ſie führen erſt dann zur Freiheit, wenn der Menſch ſich ihrer vollkommen bemächtigt und ſich gewöhnt hat, umgekehrt wieder unter der Herrſchaft derſelben zu ſtehen, d. h. ihnen gemäß zu handeln. Somit hat hier die Pädagogik eine doppelte Aufgabe: dem Kinde zur Einſicht zu verhelfen, es zu unterrichten und daſſelbe zu gewöhnen, ſich in ſeinem Wollen und Handeln der Wahrheit unterzuordnen. Jene Aufgabe ſucht ſie zu löſen durch den Unterricht, dieſe durch die Zucht. Daraus folgt, daß Unterricht und Erziehung inſofern nicht identiſch ſind, als der erſtere nur eine Seite der letztern iſt, wohl aber, daß es die größte Thorheit iſt, Unterricht und Erziehung einander gegenüberzuſetzen. — Ein Unterricht, welcher nicht erzieht, iſt ein Unding. Zu dieſen beiden Seiten der Erziehung geſellt ſich noch eine dritte. Indem wir nämlich der Unfreiheit des zu erziehenden Subjects unſere Freiheit, unſere Autorität, unſern Willen gegenüberſetzen, ſo müſſen wir daſſelbe in einer von uns beſtimmten Form gegenüberhalten, es regieren. Demnach zerfällt die geiſtige Erziehung in Unterricht, Zucht und Regierung.

A. Unterricht.

Der Zweck des Unterrichts iſt, das Kind zur Einſicht zu führen. Die Wahrheit iſt nicht an und für ſich Wahrheit, ſondern nur dann, wenn ich ſie als ſolche erkannt, inſofern ich Einſicht habe. Darauf bezieht ſich der Satz:

10. „Der Unterricht iſt Gewöhnung zum ſelbſtſtändigen Erkennen.“

Daher fragt ſich's, welche Wahrheiten vom Kinde erkannt, in welcher Weiſe ſie demſelben beigebracht und wo ſie gelehrt werden ſollen, oder es handelt ſich um den Gegenſtand des Unterrichts, um die Methode und die Schule.

1. Gegenſtand des Unterrichts.

Über den Gegenſtand des Unterrichts haben ſich folgende Sätze Anerkennung verſchafft:

11. Der wichtigſte Unterrichtsgegenſtand iſt die Religion.

12. Außerdem ſind Hauptgegenſtände des Unterrichts: die Sprachen, Geſchichte und Geographie, Mathematik und Naturkunde.

13. Doch darf, um die harmoniſche Ausbildung nicht zu ſtören, kein Gegenſtand auf immer in den Hintergrund treten.

Digitized by Google

2. Methode.

Die Methode hängt ab von der Natur des Geiſtes und der Natur des Lehrgegenſtandes. Deshalb kann die allgemeine Pädagogik ſich nur mit den Sätzen befaſſen, welche ſich ganz allgemein auf das Weſen des Geiſtes und jeden Unterrichtsgegenſtand gleichmäßig beziehen. Die methodiſchen Grundſätze, welche ſich auf die Natur des Geiſtes beziehen, werden gewöhnlich in folgender Weiſe ausgeſprochen:

14. „Unterrichte naturgemäß!“ — Denn der Menſch durchlebt ſeine Perioden, ſeine Stufen. Im Allgemeinen werden deren drei oder vier angenommen. Nach ihnen muß ſich das quid, quantum und quale des Unterrichts richten. Folgende drei Sätze laſſen ſich leicht aus dieſem herleiten:

a. Lehre nichts, was der Schüler noch nicht zu faſſen im Stande iſt.
b. Verweile bei den Elementen lange und kehre oft zu ihnen zurück — Elemente giebt's auf jeder Stufe. —
c. Mache den Unterricht mundrecht, denn jede Stufe hat ihre eigene Denk- und Anſchauungsweiſe.

15. Da aber auch Jeder ſein Beſonderes hat, ſeine Individualität, ſo muß dieſe ohne Zweifel berückſichtigt werden. Dieſer Satz erfreut ſich wenigſtens in der Theorie der allgemeinſten Anerkennung. Er ſpricht ſich ſpeciell in Folgendem aus:

a. Alle können nicht Alles, in dem Einen werden die, in dem Andern jene Vorſtellungsreihen feſter und ſicherer.
b. Berückſichtige das Geſchlecht, bedenke aber dabei
   α. daß alle kleinen Kinder, d. h. Kinder bis etwa zum zehnten Jahre, auf der Stufe des anſchaulichen Denkens ſtehen, alſo zwiſchen Knaben und Mädchen hier kein Unterſchied zu ſtatuiren iſt;
   β. daß ſich nach dieſer Periode der Knabe zum logiſchen Denken erhebt, während das Mädchen mehr oder weniger auf der Stufe der Unmittelbarkeit ſtehen bleibt,
   γ. daß aber nichtsdeſtoweniger für tüchtige Verſtandesbildung der Mädchen geſorgt werden muß.
c. Berückſichtige nicht den künftigen Beruf der Kinder, wohl aber die Berufsgattung und bedenke dabei
   α. daß in der erſten Periode von einem Berufe noch gar nicht die Rede ſein kann,
   β. daß das Mädchen in der Regel in dem Stande bleibt, in dem es geboren iſt, dem Knaben aber mehr oder weniger die Welt offen ſteht.

16. Nimm die Geſetze, nach welchen die Vorſtellungsreihen im Geiſte feſt und ſicher gemacht, gewiſſermaßen verdichtet werden können, wohl in Acht, denn nur unter dieſer Bedingung iſt der Unter-

Digitized by Google

richt im Stande, das Kind reich zu machen. Ausdrücke dieſer Geſetze ſind folgende Regeln:

a. Unterrichte anſchaulich, denn alle Erkenntniß geht von der Anſchauung aus, wird durch ſie vermittelt. Dieſes Geſetz der Anſchaulichkeit iſt noch weiter ausgeführt worden.
  α. Unterrichte elementariſch, nicht wiſſenſchaftlich!
  β. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen u. ſ. w. über!
  γ. Erſt die Sache, und dann das Zeichen!
  δ. Erſt das Beſondere, und dann das Allgemeine, leite nicht jenes aus dieſem ab, ſondern ſetze dieſes aus jenem zuſammen!

b. Unterrichte ſtetig! Denn die Erkenntniß wächſt nach dem Geſetze der Stetigkeit. Die Ausführung iſt in Folgendem enthalten:
  α. Für jeden Unterrichtsgegenſtand iſt ein propädeutiſcher Kurſus nöthig.
  β. Die Erkenntniß geht von einem Minimum aus, welches beſſer = 0 geſetzt, als zu groß angenommen wird.
  γ. Der Unterricht muß gründlich ſein.
  δ. Der Unterricht muß lückenlos ſein.
  ε. Es müſſen bei jedem Unterricht drei Stufen feſtgehalten werden. Auf der erſten werden Anſchauungen gegeben, auf der zweiten das Ganze in ſeine einzelſten Theile gegliedert, und endlich auf der dritten das Material nach allgemeinen Geſichtspunkten zuſammengeſtellt. Dieſe Regel iſt zu befolgen für die einzelnen Kurſe, für die einzelnen Stufen und ſelbſt innerhalb jeder Stufe anzuwenden.
  ζ. Jeder Unterrichtsgegenſtand muß ſeine Abrundung bekommen, weil ohne ſie der ſtetige Verlauf des Wachſens der Erkenntniß unterbrochen wird.
  ϑ. Die zweijährigen Klaſſen ſind zu verwerfen.

c. Der, welcher unterrichtet wird, muß ſelbſtthätig von Stufe zu Stufe ſteigen, denn nur die Wahrheit, welche wir ſelbſt erringen, iſt für uns Wahrheit, nur dieſe macht uns reich. Nur wenn der Schüler die Wahrheit erobert, lernt er von dem Gegenſtande denken. Daher
  α. kein Vorſagen oder Vordociren, ſondern Entwickelung, bei welcher der Schüler ſuchen muß und ſomit trotz des Empfangens, eben weil er ſucht, findet.
  β. Der Schüler ſoll reden, die ganzen Vorſtellungsreihen reproduciren, nicht, wie's ſo häufig geſchieht, blos ein Glied in der Reihe ergänzen. Er ſoll das Gelernte frei und ſelbſtſtändig und vollſtändig ausſprechen und niederſchreiben. Nur was er zu reproduciren vermag, hat er ſelbſtſtändig errungen, nur das iſt ſein Eigenthum.

d. Erhalte den Schüler in ſteter Spannung, denn nur durch ſie zwingſt du ihn zur Selbſtthätigkeit. — Das kannſt du,

Digitized by Google

α. wenn du ihm Blicke thun läßt in das Folgende und ſeine Sehnſucht rege machſt, ohne jedoch dieſelbe im Augenblicke zu ſtillen,

β. wenn dein Unterricht intereſſant iſt; aber hüte dich, dies mißzuverſtehen.

e. Bringe den Kindern ein ſicheres Wiſſen bei, denn nur das ſichere Wiſſen bürgt dafür, daß der Schüler allezeit ſtetig weiter ſchreiten kann.

α. Sorge durch zweckmäßige Repetition dafür, daß nichts vergeſſen wird, ſondern das hie und da Unſichere immer feſter wird.

β. Laß Wiſſen und Können Hand in Hand gehen.

γ. Der Unterricht ſei mehr intenſiv als extenſiv. „Einen Gegenſtand von vielen Seiten betrachten iſt beſſer als viele Gegenſtände von einer Seite.“

δ. Es muß ſo unterrichtet werden, daß die Kinder das Lernen lernen.

f. Stelle die Beziehungen und Verbindungen, welche zwiſchen den einzelnen Fächern ſtatthaben, her, denn verwandte Vorſtellungen ſtützen und tragen einander, aber hüte dich, Beziehungen zu erkünſteln oder ſie zu ſuchen, wo keine ſind.

g. Unterrichte mehr nach- als nebeneinander. Das Zwei- und Einſtundenſyſtem iſt unbedingt zu verwerfen, denn bei ihm können ſich keine Gewohnheiten im Geiſte bilden.

Die Methode hängt aber auch, wie oben geſagt, von der Natur des Unterrichtsgegenſtandes ab. Im Allgemeinen iſt nur der eine Satz anzuführen:

17. Jeder Unterrichtsgegenſtand iſt Selbſtzweck, d. h. er muß dem Schüler auch für ſich ſchon etwas ſein, nicht bloße Vorbereitung, darf ihm nicht erſt durch das Folgende etwas werden. Jede Stufe iſt zwar Folge der vorhergehenden und Grund der folgenden — aber ſie iſt auch etwas für ſich.

3. Die Schule.

Die Schule iſt der Ort des Unterrichts. Was fordert ſie, um die Grundſätze des Unterrichts anwenden zu können? Dies wurde im vorigen Jahre in folgenden Sätzen ausgeſprochen:

18. Die Schule iſt, ſowie die Pädagogik, von Staat und Kirche unabhängig, obgleich mit ihnen einig.

19. Es müſſen verſchiedene Schulen ſein, weil für die Verſchiedenen verſchiedene Bildungsgrade nöthig ſind. Es haben ſich folgende als nothwendig herausgeſtellt:

a. Kinderbewahranſtalten.

b. Elementarſchulen (Trivial- oder Volksſchulen), weil Das, was man Elementarbildung nennt, die Grundlage aller andern Bildung iſt.

c. Fortbildungsſchulen (im weitern Sinne). Dieſe zerfallen in

Digitized by Google

α. Fortbildungsſchulen (im engern Sinne).
β. Bürgergymnaſien (höhere Bürgerſchulen).
γ. Gymnaſien (Gelehrtenſchulen).
d. Fachſchulen.

Über dieſe verſchiedenen Schulen können nur die allgemeinſten Sätze mitgetheilt werden, weil die Grundlagen noch ſehr ſchwankend ſind. Die Schule empfängt die Kinder im Durchſchnitt mit dem ſechsten Jahre. Bis dahin ſoll das Kind ſchon Manches gelernt oder beſſer — nichts Falſches gelernt haben. Daher muß für Kinder, welche dieſer Gefahr ausgeſetzt ſind, geſorgt werden. Daher die Nothwendigkeit der Kleinkinderbewahranſtalten. Für ſie gelten die Sätze:

20. In Kleinkinderſchulen bildet der Anſchauungsunterricht den Mittelpunkt. Doch verlautet aus einer namhaften Reſidenzſtadt, daß man die Kleinen mit dem Beamtenverzeichniß, mit dem Katechismus, der Genealogie des königlichen Hauſes, den Straßennamen und dgl. plagte, das iſt aber eine Verirrung.

21. Denn an ein eigentliches Lernen ſoll nicht gedacht werden. Das Kind ſoll nicht lernen, um zu lernen, ſondern es ſoll lernen, indem es ſpielt.

Nachdem das Kind ſchulfähig geworden, muß es den elementaren Bildungsgang durchmachen. Dies geſchieht in der Elementarſchule. Für ſie gelten die Sätze:

22. Den Mittelpunkt des Unterrichts in der Elementarſchule bildet die deutſche Sprache.

23. Jeder muß die Elementarſchule durchmachen, weil ſie, wie ſchon geſagt, die Grundlage für jeglichen ſpätern Unterricht giebt.

24. Die Elementarſchule erfordert, je nach den Fähigkeiten und Anſtrengungen der Individuen, einen Zeitraum von vier bis acht Jahren.

Iſt nun die Elementarſchule durchwandert, ſo wendet ſich der Schüler zu einem Lebensberufe, wenigſtens im Allgemeinen. Er will in der Sphäre bleiben, für welche die Elementarſchule befähigt, oder er will weiter. Im letztern Falle iſt die Fortbildungsſchule mit Nothwendigkeit geboten, aber auch im erſtern Falle iſt ſie, wie ſich leicht nachweiſen läßt, nicht zu entbehren. Denn erſtens kommt nach dem vierzehnten Jahre die Zeit, in welcher der Menſch erſt recht zur Beſinnung kommt und es in einem kurzen Zeitraume weiter bringt als früher in einem langen; zweitens wird dieſe Fortbildungsſchule zugleich Fachſchule, indem hier und zwar erſt hier auf den Beruf Rückſicht genommen werden kann. Die andern Fortbildungsſchulen zerfallen, wie ſchon angegeben, in Bürgergymnaſien und Gymnaſien. Wer eine höhere Bildung als die elementariſche bedarf, beſucht die eine oder die andere, je nachdem ihm eine gelehrte Bildung unnöthig oder nöthig iſt. Für das Bürgergymnaſium gilt nun:

25. Den Mittelpunkt des Unterrichts in Bürgergymnaſien bilden die neuern Sprachen; dann folgt die Mathematik und die Naturwiſſenſchaft. Doch haben ſich auch Stimmen erhoben, welche die

Digitized by Google

neuere Literatur, noch andere, welche die Geſchichte zum Mittelpunkt machen wollen.

26. Das Bürgergymnaſium ſoll keine Fachſchule ſein, ſondern allgemeine Bildungsanſtalt.

27. In den obern Klaſſen ſollen Fachlehrer unterrichten.

28. Das Lateiniſche iſt zu verbannen. In Preußen iſt daher das pädagogiſche Bewußtſein häufig mit der Regierung im Widerſpruch.

Für das Gymnaſium iſt angenommen:

29. Den Mittelpunkt des Gymnaſialunterrichts bilden die alten Sprachen, doch auch hier haben ſich nicht unbedeutende Stimmen erhoben, welche der Literatur die Ehre, Mittelpunkt zu ſein, einräumen.

30. In den obern Klaſſen ſollen Fachlehrer unterrichten.

31. Der naturkundliche Unterricht muß mehr in Aufnahme kommen.

Hat nun Einer in einer der beiden letzten Anſtalten ſeine Bildung vollendet, ſo bezieht er die Fachſchule. Von ihr ſchweige ich ganz. Nur ſo viel will ich bemerken, daß auch die Univerſitäten zu den Fachſchulen gezählt werden müſſen; denn auf ihnen bildet ſich der Menſch zu ſeinem beſondern Berufe, mag er nun Zunftgelehrter oder eigentlicher Gelehrter werden wollen. Daß er in den Fakultäten herumfahren muß, liegt in der verkehrten Eintheilung und Einrichtung derſelben. Zwar ſind hier Differenzen, indem Manche gerade in der beſtehenden Einrichtung der Fakultäten das Heil finden, jedenfalls ändert das aber nicht die Sache. Auf der Univerſität bereitet ſich der Menſch zu ſeinem beſondern Fache vor, ſie iſt — Fachſchule.

Ferner fragt ſich's, wer den Unterricht in der Schule ertheilen ſoll. — Es unterrichten Männer und Frauen, Erwachſene und Kinder. — Was ſagt dazu die Aufgabe des Unterrichts? —

32. Bis zum zehnten Jahre gilt's für minder wichtig, ob ein Mann oder eine Frau unterrichtet, denn für Beides haben ſich Stimmen hören laſſen.

33. Vom zehnten Jahre an muß das Kind den Weibern genommen werden, denn dieſe bleiben ewig auf der Stufe des unmittelbaren Denkens ſtehen, erheben ſich nicht zum logiſchen.

34. Keine Frau darf Unterricht in gelehrten Fächern ertheilen.

35. Kinder dürfen im ſtrengern Sinne nicht unterrichten, oder die wechſelſeitige Schuleinrichtung als Syſtem iſt zu verwerfen; denn wer den Weg weiſen will, muß ihn kennen. Gleichwohl iſt ſie zu empfehlen, wo die Kräfte des Lehrers nicht ausreichen und als Bildungsmittel für den Unterrichtenden und endlich, indem Jeder Jeden fragt, um durch dieſe Wechſelſeitigkeit den Zwecken des Unterrichts zu dienen.

Alſo kommen wir immer auf den Lehrer zurück und fragen, welche Anforderungen der Unterricht an ihn macht. Die Antwort wird in folgenden Sätzen gegeben:

Digitized by Google

36. Der Lehrer muß ſich gründlich vorbereiten, ſowohl im Ganzen als im Einzelnen.

37. Will er dies mit Erfolg thun, ſo muß er ſeine Wiſſenſchaft durch und durch kennen, ganz und gar inne haben, denn wer den Weg nicht weiß, iſt ein ſchlechter Wegweiſer. Der ſchwächere Lehrer ſoll zunächſt einen Leitfaden haben, ihn jedoch beim Unterrichte ſelbſt nicht benutzen; hat er dieſen inne, ſo ſoll er andere Leitfäden ſtudiren und ſich daraus einen ſeiner Individualität und ſeiner Klaſſe angemeſſenen Lehrgang bilden.

38. Dann ſoll er nicht ſtill ſtehen, ſondern immer fortſtudiren. Denn wer ſtill ſteht, kann nicht weiter führen. Er ſoll ſtudiren, namentlich Pädagogik, weil das Allgemeine frei macht, Geſchichte der Pädagogik, weil die Gegenwart durch die Vergangenheit begriffen wird, Pſychologie als Schlüſſel für die ganze Behandlung des Menſchen, mancherlei Monographien, weil man wenigſtens in einzelnen Fächern Meiſter ſein ſoll, Zeitungen, damit man, obgleich in der Gegenwart, nicht in der Vergangenheit lebe.

B. Zucht.

Ich habe oben die Freiheit als das letzte Ziel der Pädagogik hingeſtellt und angedeutet, daß ſie in der Selbſtbeſtimmung beſtehe. Das Kind kann ſich, wenn's zur Schule kommt, noch nicht ſelbſt beſtimmen, weil's keine Einſicht hat, weil's nicht weiß, was recht und unrecht, gut oder böſe iſt. Das Kind iſt unmittelbar nach der Geburt weder frei noch unfrei, weder ſittlich noch unſittlich. Aber bald darauf tritt der Zuſtand der Unfreiheit ein, indem es ſeinen Willen dem Willen der Eltern oder der Erwachſenen unterordnen muß. Dieſe haben für daſſelbe Verſtand und Gewiſſen. Wenn es ſich dieſem Willen unbedingt unterwirft, ſo heißt es gut, ſittlich aber wird's von Niemand genannt, weil ſich's noch nicht ſelbſt beſtimmen kann, und weil die Einen als Tugend gebieten, was die Andern als Sünde verabſcheuen. Der Vater erlaubt, was die Mutter verbietet und umgekehrt. Erſt nach und nach wird das Kind zur Selbſtbeſtimmung, zur Freiheit geführt — erſt nach und nach wird es ſittlich, und erſt nach und nach richtet es ſein Handeln ſeiner Einſicht gemäß ein und heißt dann unſittlich, wenn es dieſer Einſicht widerſtrebt, ſich ihr nicht unterordnet. Was hat nun die Schule zu thun, wenn ſie das Kind zu der Potenz, ſich ſeiner Einſicht unterzuordnen, führen will? Sie hat, wie ſchon geſagt, die Einſicht in's Wahre, Gute und Schöne zu wecken, damit es ſich nicht in Folge falſcher Vorſtellungen zum Unwahren, Böſen und Häßlichen beſtimmt, und zweitens das Kind zu gewöhnen, ſich der Einſicht, welche es hat, unterzuordnen. Der Unterricht leiſtet, falls er nach den aus ſeiner Natur und ſeiner Aufgabe hervorgehenden Geſetzen ertheilt wird, viel, denn durch ihn gewöhnt ſich das Kind an Mancherlei, was der Unterordnung unter die Einſicht zu Hülfe kommt; aber auf Das, was wir Her-

Digitized by Google

nennen, wirkt er doch nur mittelbar, durch ſeinen Inhalt und ſeine Form. Das Herz oder die ſittliche Seite im Menſchen zu kultiviren, iſt daher die ſpecielle Aufgabe der Zucht. Dies ſpricht ſich aus in dem Satze:

39. Berückſichtige den ganzen Menſchen, bedenke Geiſt und Herz gleichmäßig. Dies hat man beſonders dem Religionsunterrichte zur Aufgabe gemacht. Dieſer ſoll vorzugsweiſe nicht nur belehren, ſondern auch gemüthlich wirken.

Daß damit nicht viel geſagt iſt, ſpringt in die Augen. Denn wenn auch das Kind die Einſicht in das Schöne und Gute hat, ſich deſſen freut und gewiſſermaßen Partei dafür ergreift, ſo wählt's noch lange nicht das Gute und Schöne. Ich berufe mich nicht auf die Erbſünde, ſondern auf die Erfahrung und den pſychologiſchen Satz, daß die Vorſtellungen einander verdrängen — auch die ſtärkſte Vorſtellung kann aus dem Bewußtſein getrieben werden — und daß ſich Vorſtellungsreihen nicht immer vollſtändig reproduciren, ja manchmal nicht einmal bruchſtückweiſe ins Bewußtſein treten, weil dieſes von anderen, ſtärkeren und feſteren in Beſitz genommen iſt. Daher für die Zucht die Hauptaufgabe, das Kind zu gewöhnen, ſich der Einſicht in das Gute und Schöne unterzuordnen, durch Gewöhnung an's Rechte die Vorſtellungen zu verdichten und in dem Kinde zur Natur werden zu laſſen. Alſo: zunächſt muß das Kind an Unterordnung gewöhnt werden. Dies wird ausgeſprochen in den Sätzen:

40. Dringe auf Gehorſam, auf unbedingten Gehorſam. Wer ſich ſelbſt gehorchen ſoll, muß überhaupt gehorchen können.

41. Tritt dem Kinde überall mit Kraft und Energie entgegen. Der Schwäche ordnet ſich Niemand unter. Wer ſich ihr unterordnet, iſt krank.

Würden keine Sätze durchgeführt als dieſe, ſo würde man nicht freie Menſchen bilden, ſondern Sklaven ziehen. Aber es wird der ſchädliche Einfluß, welchen ihre einſeitige Anwendung haben muß, durch die Anwendung anderer Grundſätze neutraliſirt. Das Kind kommt nämlich durch Unterricht und Zucht bald dahin, daß es unter beſtimmten Verhältniſſen und in gewiſſen Kreiſen freigegeben werden kann und deswegen freigegeben werden muß. Dieſer Gedanke wird in folgendem Satze ausgeführt:

42. Die Kinder müſſen unter allen Umſtänden freigelaſſen werden, wo ſie dieſe Freilaſſung vertragen können, damit ſie von dem Erworbenen ſelbſtſtändigen Gebrauch machen können. Insbeſondere will man geſtatten:

a. freie Wahl und Anordnung des Spiels, jedoch mit einem veto des Lehrers, weil das Kind noch nicht mündig iſt,
b. unverkümmerten Gebrauch der Ferien,
c. die Ausübung oder beſſer Benutzung gewiſſer ſich durch Gewohnheit gebildeten Rechte, ohne daß dazu eine beſondere Erlaubniß nöthig iſt.

Digitized by Google

Aber auch dieſe neutraliſirende Maßregel würde nicht verhüten, daß Sklaven und nicht freie Menſchen gezogen würden. Denn das Kind gehört nicht nur der Schule, ſondern auch der Familie und der Geſellſchaft an. Da wird oft niedergeriſſen, was die Schule mühſam aufgebaut. Das muß verhütet werden. Man verſucht's durch Anwendung folgender Sätze:

43. Die Kinder ſollen ſo viel als möglich in der Schule leben, arbeiten und ſpielen.

44. Die Kinder ſollen nicht zu viel arbeiten, damit ſie nicht auf der einen Seite durch die Maſſe erdrückt, auf der andern Seite verführt werden, ihre Pflicht zu vernachläſſigen. Denn das heißt der Demoraliſation in die Hände arbeiten.

45. Die Schule ſoll bedenken, daß Jeder ſeine Perioden hat, d. h. Perioden, in welchen er platterdings nicht im Stande iſt, dem Willen der Schule zu gehorſamen. In ſolchen Perioden iſt dem Kinde ſo viel nachzulaſſen, daß es nicht zum Ungehorſam gezwungen wird. Denn der Ungehorſam gewöhnt ſich ebenſo leicht an als der Gehorſam.

46. Insbeſondere ſoll die Schule dem Schwachen ganz speciell unter die Arme greifen und ihn nicht eher loslaſſen, als bis ſein Weſen wiederum Halt und Feſtigkeit gewonnen.

47. Die Schule ſoll mit der Familie ſo viel als möglich im Einklang wirken. Mehrere Zeitungen machen dies zu ihrer Hauptaufgabe.

Doch auch dieſe Remedien würden nicht viel helfen, wenn nicht noch drei Sätze, welche als Fundamentalſätze bezeichnet werden können, zur Anwendung kommen. Ohne ſie wird man mehr oder weniger zur Unfreiheit, zur Unſittlichkeit erziehen.

48. Die Schule muß dem Kinde zur Lebensaufgabe gemacht werden. Deshalb ſoll

a. das Kind aus der Hand der Familie mit demſelben Herzen empfangen werden, mit welchem Vater und Mutter es ihr übergeben, d. h. mit Liebe, damit es bald heimiſch werde.

b. Der Erzieher betrachte ſelbſt die Schule als Lebensaufgabe und habe Freude an der Schule und an den Kindern. An den Großen bilden ſich die Kleinen.

c. Nebenfächer dürfen nicht geduldet werden. Ein Nebenfach wird zur Nebenſache, ſchließt ſich aus der Aufgabe aus, ſcheidet aus der Berufsaufgabe heraus und nimmt nur zu leicht Anderes mit.

49. „Erziehe für's Leben, für's Volk." — Nur in der Geſellſchaft, in den Conflicten des Lebens iſt die Freiheit in ihrem ganzen Umfange möglich. In der Iſolirung kann ich nicht ſündigen, nichts Gutes thun. In der Iſolirung iſt die Gewöhnung ganz unnöthig, weil jede Handlung ſo ziemlich gleichgültig iſt, indem der Menſch nur Pflichten gegen ſich ſelbſt hat, und von freier Selbſtbeſtimmung, von Sittlichkeit keine Rede. Nur im Leben iſt Sittlichkeit, nur in der

Digitized by Google

Geſellſchaft Tugend. Daher muß die Schule eine Geſellſchaft, eine Gemeinde ſein und ſich als ſolche fühlen. Dies drückt die heutige Pädagogik

a. negativ aus, indem ſie die Privaterziehung ſo lange verwirft, als ſie nicht aus ganz beſtimmten Rückſichten nöthig wird;

b. poſitiv, indem ſie Korporationsgeiſt erwecken will.

c. Dazu giebt ſie dem Lehrer die Weiſung, daß er, obgleich über der Schulgemeinde ſtehend, doch auch in ihr ſtehe, eins ſei mit ihr.

50. Dringe überall auf die Wahrheit. — Der Schüler darf weder ſich noch Andere täuſchen. Er muß Alles bei dem rechten Namen nennen. Wer die Unterordnung unter die Wahrheit gelernt hat, iſt der Sittlichkeit ſehr nahe, denn er hat auch gelernt, ſich der Wahrheit in ihm ſelber, d. h. ſeiner Einſicht, unterzuordnen. Willſt du aber mit Erfolg auf die Wahrheit dringen, ſo gieb ſelbſt der Wahrheit unter allen Umſtänden die Ehre, denn du ſollſt des Kindes Gewiſſen ſein.

C. Regierung.

Schon bei der Zucht habe ich mich kurz gefaßt; noch kürzer werde ich bei der Regierung ſein. Denn hier ſind die Anſichten am allerwenigſten einig, weshalb auch der Satz an der Spitze ſteht:

51. Die Individualität des Lehrers muß den Ausſchlag geben. Ganz beſonders gilt dies dann, wenn ſich die Regierung auf's Einzelne bezieht.

Doch da die Regierung darin beſteht, daß der Lehrer ſich den Schüler in einer beſtimmten Form gegenüberhält, ſo muß dieſe Form beſtimmt ſein, damit trotz dem Rechte, welches der Individualität eingeräumt wird, keine Willkür herrſche, d. h. es muß ein Schulgeſetz beſtehen, d. h. eine Reihe Verordnungen, nach welchen das Schulleben verlaufen ſoll. Anforderungen, die man an ein Schulgeſetz macht, ſind im Allgemeinen folgende:

52. Die Zahl der Geſetze ſei möglichſt gering, denn das Geſetz erzeugt die Sünde: Nitimur in vetitum.

53. Das Geſetz berückſichtige die Schule. Wenn ein Vergehen in einer Schule nicht vorkommt, warum es verbieten?

54. Das Geſetz ſei möglichſt ſcharf und beſtimmt ausgeſprochen.

55. Das Geſetz dringe vornehmlich auf die äſthetiſche Form, dringe alſo z. B. auf Ordnung, auf Reinlichkeit, Sauberkeit des Körpers, der Kleidung, der Hefte u. ſ. w.

Ob das Geſetz ſchriftlich verabfaßt ſein ſoll, iſt nicht entſchieden, doch ſcheint die Mehrzahl der Lehrer anzunehmen:

56. An ein allgemeines Schulgeſetz iſt nicht zu denken.

57. Geſchriebene Geſetze ſind zu verwerfen. Geſetz iſt der Lehrer und der usus. Als geradezu verfehlt iſt ein ſchriftliches Strafgeſetzbuch, wie's uns gedruckt zu Geſichte gekommen iſt, zu bezeichnen.

Die Geſetze fordern nun eine Handhabung. Dabei iſt eine drei-

Digitized by Google

ſache Frage zu erledigen. Es fragt ſich nämlich 1) wer ſoll den Richterſpruch thun? 2) wer ſoll ihn ausführen? 3) in welcher Weiſe ſoll er ausgeführt werden? Auf dieſe Fragen antwortet man:

58. Die Entſcheidung, ob ein Geſetz übertreten iſt, ſteht dem Lehrer zu und der Klaſſe. Beide müſſen übereinſtimmen. Der Lehrer wird zwar die Klaſſe nicht um ihre Meinung fragen, aber wehe ihm, wenn das Klaſſenbewußtſein gegen ihn iſt. Doch ſcheint's zweckmäßig, in gewiſſen Punkten den Kindern die Entſcheidung ganz zu überlaſſen.

59. Die Strafe ſoll blos vom Lehrer vollzogen werden. Die Geſetze ſollen gehandhabt werden mit Strenge und Conſequenz, aber auch mit Rückſicht, weil ohne ſie das summum jus zur summa injuria werden kann, und vor Allem mit Liebe, die ſich durch Zweierlei bewährt: erſtens dadurch, daß ſie zürnt, aber ohne Erbitterung, zweitens dadurch, daß ſie verzeiht und vergißt, dem Gefallenen die Hand beut und dann Freude empfindet über den kleinſten Schritt zum Beſſerwerden.

Mittel, durch welche die Form, in welcher ſich der Schüler bewegen ſoll, feſtgehalten und vor Störungen geſichert werden kann, werden in Menge vorgeſchlagen. Sie beruhen jedoch mehr oder weniger auf der Individualität des Lehrers. Wodurch der Eine ſeine Regierung zu einer glücklichen macht, dadurch giebt der Andere ſie aus der Hand. Nur auf ein Paar machen wir noch aufmerkſam.

60. Die Aufſicht über die Schule muß die Schule in erſter Inſtanz ſelbſt führen.

61. Es ſollen viele Ämter beſtehen, welche nach den verſchiedenen Zwecken entweder vom Lehrer oder von der Klaſſe vertheilt werden. Daß ein ſolcher Beamte der Klaſſe nicht aufgedrungen wird, iſt ſehr wichtig.

62. Man ſtrebe dahin, daß die Klaſſe ſelbſt eine Juſtiz übt. Es iſt das zwar ſehr ſchwer, aber auch ſehr wichtig: einmal ſchon deshalb, weil der Lehrer eine Unzahl kleinlicher Unterſuchungen und Klatſchgeſchichten loswird, und dann, weil's für die moraliſche Entwickelung des Kindes von großer Bedeutung iſt.

Mancher, welcher dieſen Bericht lieſ't, wird vielleicht Anſichten vermiſſen, welche er ſelbſt ausgeſprochen hat. Dieſem erkläre ich, daß entweder ſeine Anſicht nicht von der Mehrzahl anerkannt worden iſt, oder daß er eine ihr verwandte finden wird. Denn ich habe nicht Nüancirungen der Anſichten geben wollen, ſondern nur das Allgemeine. —

Digitized by Google

Literatur.

Von den Novitäten des verfloſſenen Jahres ſind der Redaction folgende zur Beurtheilung vorgelegt, wobei wir bemerken, daß es uns durch getroffene Einrichtungen möglich werden wird, im künftigen Jahrgange alles neu Erſchienene von Bedeutung kurz und bündig beſprechen zu können.

1) Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenſchulen, zunächſt mit Beziehung auf die würtembergiſchen Zuſtände, von **Guſtav Rümelin**, Dr. phil. Heilbronn a. N., Drechsler. gr. 8. (I. und 184 S. 22½ Sgr.).

„Neue und originelle Anſichten enthält dieſe Schrift nicht." In ſechs Abſchnitten beſpricht ſie den allgemeinen Unterſchied zwiſchen Real- und Gelehrtenſchule, die Volksſchule, die Realſchule, die lateiniſche Schule, das Gymnaſium und den philoſophiſchen Kurſus an der Univerſität. Der aufmerkſame Leſer wird manches Intereſſante finden, ſelbſt in dem Artikel über die Volksſchule, obgleich der Hr. Verf. auf dieſem Felde nicht ganz heimiſch zu ſein ſcheint. Ref. wenigſtens kann ſich nicht mit der Anſicht einverſtanden erklären, daß es unzweckmäßig ſei, Geſchichte, Geographie und Naturlehre als eigene Fächer in den Lehrplan der Volksſchule aufzunehmen. Der Verf. hält freilich dieſe Disciplinen für ſolche, „in denen der Lehrer blos ſpricht und der Schüler blos zuhört". Ein tüchtiger Volksſchullehrer weiß das beſſer.

2) Beiträge zu einer chriſtlichen Pädagogik. Von **Ludw. Völter**, Inſpector der Bildungs-Anſtalt für freiwillige Armenſchullehrer ꝛc. Heilbronn, Drechsler. gr. 8. (126 S. 15 Sgr.).

Das Schriftchen beſteht in einer Sammlung von fünf Aufſätzen. — Über das Eigenthümliche der chriſtlichen Erziehung; die Kindertaufe und ihre Bedeutung für die Erziehung; die Confirmation in ihrem Verhältniß zur Kindertaufe und ihrem Einfluß auf Erziehung; über das Lob als Erziehungsmittel; über die Beſtrafung in der Erziehung — welche in dem ſüddeutſchen Schulboten in den Jahrgängen 1840, 41 und 43 erſchienen ſind. Statt aller Empfehlung citiren wir folgende Stelle (S. 23):

„Welche Stirne dazu gehört, zu behaupten, die Lehre von der allgemeinen Erbſündhaftigkeit und der Unfähigkeit des Menſchen zum Guten rühre von dem Stifter des Chriſtenthums nicht her (Dieſterweg, Rh. Blätter. Bd. X. S. 227), iſt leicht zu ermeſſen."

Kein Wort mehr!

3) Der Menſch und ſeine Erziehung, dargeſtellt von **Heinrich Langethal**, Schulvorſteher in Bern. Jena, Fr. Luden. Erſte Betrachtung: Die Natur des Menſchen im Zuſammenhange mit der allgemeinen Natur. 1843. 8. (195 S. 22½ Sgr.).

4) Deſſelben Werkes zweite Betrachtung: Das Kind in ſeinen drei erſten bedeutendſten Lebensjahren, oder die erſte Kindheit des Menſchen. Ebend. 1844. (265 S. 26¼ Sgr.).

Digitized by Google

5) Der Menſch und ſeine Erziehung, dargeſtellt von **Heinrich Langethal**, Schulvorſteher in Bern. Jena, Fr. Luden. Dritte Betrachtung: Das Kind vom vierten bis zum ſiebenten Jahre, oder der Menſch auf ſeiner zweiten Lebensſtufe. 1845. 8. (300 S. 26¼ Sgr.).

Dieſe drei Theile, an welche ſich noch ein vierter anſchließen wird, können einzeln als ein in ſich ſelbſt geſchloſſenes Ganze angeſehen werden, ſind jedoch alle auf das innigſte miteinander verbunden, indem ſie aus der Entwickelung eines Grundgedankens hervorgehen und den Verf. bei jedem die Überzeugung leitete: „Jedes Ding kann nur in ſeinem innern Zuſammenhange wahrhaft erkannt werden; aus dieſem herausgeriſſen, iſt jeder Mißdeutung Thür und Thor geöffnet.“

Die erſte Betrachtung enthält nach kurzer Einleitung folgende Kapitel: 1) Was iſt die Natur des Kindes? 2) die Irdenſtufe*) des Lebens; 3) Pflanzenſtufe des Lebens; 4) Thierſtufe des Lebens; 5) die Lebensſtufe des Menſchen und das Schlußwort: die drei Erzieher — Menſchheit, Natur, Gott — oder das Grundverhältniß des Menſchen. — Die Entwickelung des menſchlichen Geiſtes iſt dabei nach Anleitung der heiligen Schrift gezeichnet.

Bei der zweiten Betrachtung hat der Verf. ſein Hauptaugenmerk darauf gerichtet, „das Kind auf jeder Lebensſtufe nach dem inneren Zuſtande ſeiner Seele genau zu charakteriſiren.“ Die beſonderen Punkte der Erörterung ſind: 1) Begriff von Erziehung und Unterricht; 2) Grundſtufe der Entwickelung des Kindes; 3) Hülfloſigkeit des neugeborenen Kindes und ihre Bedeutung; 4) Geburt und erſte Entwickelung des neugeborenen Kindes; 5) Entwickelung der erſten beſonderen Wahrnehmungen des Kindes; 6) Die Sinneskraft des Kindes und ihre Entwickelung; 7) Einfluß der bisherigen geiſtigen Entwickelung des Kindes auf die Entwickelung des Lebensgefühls und Lebenstriebes; 8) Wann beginnt die Erziehung? 9) Preis der echten Mutterliebe; 10) Warnung; 11) Fernere geiſtige Entwickelung des Kindes: das Lallen; 12) Soll das Kind zugleich zwei Sprachen lernen? 13) Lallen und Sprechen, Kauen und Zahnen, Stehen und Gehen, Faſſen und Behandeln der Dinge; 14) Das Spiel des Kindes; 15) Bilderſchau; 16) Fernere Entwickelung des Gemüths; 17) Immer mehr hervortretende Wichtigkeit, das Leben des Kindes in ſeinen weſenhaften Forderungen und Äußerungen zu verſtehen; 18) neuer Entwickelungspunkt und Lebensabſchnitt am Ende des dritten Jahres. Schlußwort: 1) Über die Erinnerungen aus der erſten Kindheit; 2) Über Nahrung und Kleidung des Kindes.

In der dritten Betrachtung, die uns augenblicklich nicht vorliegt, beſpricht der Verf. folgende Themata: 1) Wann und wie iſt das Kind in ſein Verhältniß zu Gott einzuführen; 2) Begriff und Ent-

*) Ird iſt der deutſche Name für Mineral.

Digitized by Google

wickelung des Gewiſſens; 3) Urſprung, Ziel und Weſen der Strafe und Belohnung; 4) Urſprung, Weſen und Behandlung der Lüge; 5) geiſtige Entwickelung des Kindes in dieſem Alter; 6) Kennzeichen dieſer Lebensſtufe. Auf dieſe Kennzeichen gegründet folgt dann der erſte Unterricht des Kindes, als Grund des geſammten Unterrichts.

Sehr zu empfehlen!

6) Beiträge zur Pädagogik und Didaktik, mit beſonderer Rückſicht auf das Volksſchulweſen und die Schullehrer-Praxis. Herausg. von G. A. Noack, Schullehrer zu Erlbach. Chemnitz und Schneeberg, bei Fr. Gödſche. Erſtes Heft: Freimüthige Beleuchtung der Urſachen des unbefriedigenden Zuſtandes unſres Volkes in Anſchauung ſeiner intellectuellen und religiös-ſittlichen Bildung. Allen Lehrern und Erziehern, überhaupt allen Denjenigen, die für Volksbildung ſich intereſſiren und zu ſorgen haben, zur Prüfung vorgelegt. 8. (X u. 337 S. nebſt einem vier S. ſtarken Verzeichn. von Berichtigungen. 1 Thlr.)

7) Deſſelben Werkes viertes Heft: Vollſtändiger Lehrplan für die Schule zu Erlbach, bearbeitet und mit zahlreichen methodiſchen Bemerkungen verſehen. (82 S. 5 Sgr.)

(Das 2. und 3. Heft ſiehe hinter den Aufſätzen über „Religion" und „Geſang.")

Der Verf. iſt ein rüſtiger, praktiſcher Volksſchullehrer, deſſen Anſichten von tüchtigem Studium der (Beneke'ſchen) Pſychologie zeugen. Das erſte Heft hat allgemeines Intereſſe und jeder Lehrer ſollte es denkend durchſtudiren; das vierte Heft ſtellt das Bild einer gut organiſirten Schule dar, obwol in einigen Fächern, beſonders im Sprach-Unterrichte, Manches zweckmäßiger behandelt ſein könnte. Sehr ſtörend werden in beiden Heften die, wenn auch nicht unnützen Anmerkungen, die faſt auf keiner Seite fehlen und die Gedanken von der Hauptſache abziehen. Möge uns der Verf. bald mit einem fünften Hefte erfreuen!

8) Erinnerungen und Bedenken über das deutſche Schulweſen, als Stoffe zum weitern Nachdenken, für Alle, die ſich für die Erziehung und den Unterricht der Jugend intereſſiren können, ſollen und müſſen. Augsburg, Rieger. kl. 8. (95 S. 6¼ Sgr.)

Der anonyme Verf., Katholik, erklärt die Mängel und Gebrechen der Erziehung und des Unterrichtes aus den Beſtrebungen einer Partei, welche das formale Princip über das materielle und ideale ſtellt. Obgleich wir mit ihm nicht einverſtanden ſind, ſo können wir doch das anregend geſchriebene Buch allen Denen empfehlen, die mit dem Verf. in der Selbſtthätigkeit des Kindes (dem Selbſtſchaffen, Selbſterfinden) ein Hinderniß der materiellen Fortbildung und die erſte Urſache zur Eigenliebe, zum Hochmuthe und zum Ungehorſam ſehen.

9) Die Erziehung des Volks durch die Schule. Von Dr. J. Scheinert, Mitglied der hiſt.-theol. Geſellſch. zu Leipzig. Königsberg, Gebrüder Bornträger. gr. 8. (1. Bd. 284 S. 1⅓ Thlr. — 2. Bd. 474 S. 2 Thlr.)

Streng genommen gibt es keine andere Erziehung als die chriſtliche; denn eine, nur auf das allgemeine Weſen des Menſchen ge-

Digitized by Google

gründete Erziehung iſt keine. Der Menſch (Chriſt) ſoll deshalb, „weil ſein Blick immer in die Zukunft gerichtet iſt," nicht dem gegenwärtigen, ſondern, wie Kant ſagt, „dem zukünftigen, beſſern Zuſtande des menſchlichen Geſchlechts, d. i. der Idee der Menſchheit und deren ganzer Beſtimmung, angemeſſen erzogen werden." Mit dieſer Behauptung iſt unſer Verf. einverſtanden, indem er nach Beſprechung der verſchiedenen Erziehungsarten (— die philanthropiſtiſche, methodiſtiſche, pädeutiſche; die idealiſtiſche, eudämoniſtiſche, harmoniſche —) S. 41 den Satz aufſtellt: „Nur in der chriſtlichen Erziehung können wir des Erfolges für die Zukunft des Menſchen ganz verſichert ſein und bei dem einzelnen Kinde wenigſtens ſo weit, als es irgend unſer beſchränktes Wiſſen und Wirken vermag;" und S. 51 ſagt er weiter: „Die wahre Erziehung des Menſchen, zu welcher ihn auch die im Geiſte des Chriſtenthums geleitete Erziehung hinführen will, iſt dieſe: **Als Gottes Ebenbild** in der Geſellſchaft der vernünftigen Weſen, den verſchiedenen in ihr herrſchenden Verhältniſſen gemäß, denjenigen Platz einzunehmen, welcher einem Jeden ſeinem Standpunkte und ſeinen Fähigkeiten nach angemeſſen iſt." Von dieſem Satze ausgehend, zeichnet er die ſechs nebeneinander laufenden Pfade, welche der Menſch wandern ſoll, um ſeine Beſtimmung zu erfüllen: die moraliſche, die religiöſe, die intellectuelle, die äſthetiſche, die ſociale und die nationale Erziehung. Damit ſchließt der erſte Theil (Zweck der Erziehung).

In dem zweiten oder Haupttheile (Bd. 1. S. 65 bis zum Schluß des 2. Bandes), betitelt: die Volksſchulen, weiſt der Verf. nach, wie die bisher entwickelten Ideen ſich in den Volksſchulen realiſiren laſſen. Dieſer Theil zerfällt in ſechs Abſchnitte:

1) Zweck und Arten der Volksſchulen. Vom Begriff der Schule ausgehend, weiſt der Verf. auf die äußere und innere Bedeutung derſelben und der daraus folgenden Nothwendigkeit ihrer mehr geſteigerten und eingreifenden Wirkſamkeit hin, indem er wieder das vollendete Chriſtenthum als Ziel hinſtellt und den Weg zu dieſem Ziele verfolgt. Nach Angabe der einzelnen Volksſchul-Arten folgt dann zum Schluß eine Aufſtellung des Verhältniſſes der Schulen zur Einwohnerzahl.

2) Die Schullocale und Schulutenſilien. (Bd. 2. S. 1—7). Enthält mehre dankenswerthe Winke über Anlegung von Schulgebäuden.

3) Die Erziehung in den Volksſchulen. Der erſte Theil findet hier in Bezug auf die Arten der Erziehung ſeine Erledigung; der Verf. hat jedoch nach Behandlung der phyſiſchen Erziehung noch ein Kapitel über logiſche Erziehung eingeſchoben, ſo wie er zum Schluß noch beſonders der weiblichen Erziehung einige Paragraphen widmet.

Digitized by Google

4) Der Unterricht in der Volksſchule. Ein Abſchnitt, welcher ganz beſonders mit Aufmerkſamkeit geleſen zu werden verdient.

5) Die Verwaltung der Schule. Dem Nöthigſten über Schulzucht (S. 384—404) folgen Erörterungen über die Beaufſichtigung der Schule, welche der Verf. allein dem Geiſtlichen, „der geradezu Director der Volksſchule werde, Alles anordne, vormache, ausgleiche, anrege,“ zugeſteht. Freilich verlangt er von den Geiſtlichen, „daß ſie eine tüchtige, pädagogiſche Bildung mit ins Amt bringen und ihre geiſtige Überlegenheit durch die That beweiſen ſollen.“ Ref. glaubt, daß es am zweckmäßigſten ſein dürfte, auf dem Lande oder in kleinern Städten die bisherige Inſpection fortbeſtehen zu laſſen, in größern Städten aber ſie den Rectoren oder Oberlehrern an den verſchiedenen, doch gewöhnlich mehrklaſſigen Schulen zu übertragen.

6) Die Bildung der Lehrer und die Verbeſſerung ihrer Lage. Das letzte und traurigſte Kapitel, nicht etwa in Bezug auf die Bearbeitung — ſie iſt meiſterhaft —, ſondern in Bezug auf den Stoff. Der Verf. hat vielleicht hie und da übertrieben, hie und da mit zu bitterer Ironie die Lage der Lehrer geſchildert, aber Thatſachen laſſen ſich nicht leugnen. Man ſehe nur die „Nachweiſung der Endreſultate aus den über das Einkommen der Landſchullehrer in Preußen angelegten Hauptclaſſifications-Tabellen vom Jahre 1825.

	Unter 10 Thlr	jährl. Einkommen	323 Landſchullehrerſtellen.
Zwiſchen	60 — 80	„ „ „	2957 „
„	450—500	„ „ „	6 „

Der Durchſchnitt des Einkommens iſt für eine Landſchullehrerſtelle jährlich 85 Thlr. 19 Sgr.

„Es iſt wahrlich Keinem zu verargen, wenn er im Hinblick auf das trauervolle Reſultat mit dankbarem Herzen ausrufen kann: Ich danke dir, Gott, daß ich nicht geworden bin, wie deren einer.“

Dennoch haben gerade die letzten Kapitel des Buches etwas ungemein Erfriſchendes an ſich, wovon jeder Lehrer den Grund, wenn nicht eher, ſo doch gewiß beim Durchleſen ſogleich finden wird.

Das Buch iſt geſinnungsvoll geſchrieben und ſeine anregende, friſche und nichts weniger als hölzerne Sprache, die ſich nur in einzelnen Stellen dem Burſchikoſen zu ſehr nähert, läßt Einen das Buch mit Vergnügen von Anfang bis zu Ende durchſtudiren.

10) Saat und Erndte auf dem Gebiete des Volksſchulweſens im Preuß. Reg.-Bez. Erfurt. Ein freundliches Wort an Freunde des Volksſchulweſens, insbeſondere an Preußens Schulbehörden und Schullehrer, von **J. H. Schöne**, Pfarrer in Zimmern bei Langenſalza. Erſtes Heft. Langenſalza, 1845. Verl. der Schulbuchh. des Thüringer Lehrer-Vereins. kl. 8. (160 S. 15 Sgr.)

Der Hr. Verf., ein für das Beſte der Schule glühender Ehrenmann, theilt in dieſem Buche aus der Erfahrung hervorgegangene Züge und Eigenthümlichkeiten des „Erfurter“ Volksſchulweſens mit, ohne jedoch mit dieſem Hefte „ein ausgeführtes und vollendetes Bild“

Digitized by Google

des dortigen Schullebens zu geben. Für jetzt finden wir in klarer, gediegener Sprache — beſchreibend, nicht vorſchreibend — folgende Themata beſprochen: 1) Schullehrer-Conferenzen; 2) gegenſeitige Schulbeſuche; 3) der Elementar-Unterricht, und zwar deſſen Gliederung in Sprech-, Schreib- und Leſe-Unterricht; 4) der Schreibunterricht nach der Taktſchreibmethode; 5) die wechſelſeitige Schuleinrichtung und 6) Schulcalender und Schultagebuch. Beſonders aufmerkſam machen wir auf die Beſchreibung der Conferenzen, ihre Einrichtung und ihre Verbindungen untereinander durch Vermittelung des Herrn Schulrathes Graffunder. Wie ſchön wäre es aber, wenn in jedem Reg.-Bez. nach Art des vorliegenden Heftes von Zeit zu Zeit Revue gehalten und die Eigenthümlichkeiten der Schulen mitgetheilt würden, wie ſie ſich im Laufe der Zeit herausgeſtellt haben. Ein edler Wetteifer würde dann unſere Schulen bedeutend heben und der leidige Indifferentismus, den man wol hie und da noch unter den Lehrern erblickt, nach und nach verſchwinden. Ref. aber ſchließt mit dem Wunſche des Verf.: „Möchten dieſe Blätter recht vielen Lehrern eine freundliche Erſcheinung ſein!"

11) Altes und Neues. Der pädagogiſchen Bekenntniſſe zweites Stück von Dr. **K. V. Stoy**, außerordentlichem Prof. an der Univerſ. Jena. Jena, Frommann. gr. 8. (23 S. 5 Sgr.)

Herrliche Gedanken am Schluſſe eines Schuljahres! Der Hr. Verf. ſelbſt ſagt im Eingange: „Ich will nicht nach einer vorſichtig angelegten Dispoſition meine Sätze vorbringen, ſondern aus der Menge deſſen, was mich im verfloſſenen Jahre bewegt hat, will ich Einiges herausgreifen." Dennoch finden wir einen innern Zuſammenhang in den ſieben einzelnen Abſchnitten: 1) Kopf und Herz; 2) Reichthum und Armuth; 3) Vorwärts und Rückwärts; 4) Werktag und Feiertag; 5) Geſetz und Freiheit; 6) Gericht; 7) Wort und That; und dem denkenden Pädagogen wird auf den wenigen Blättern viel Schönes begegnen. Den Schluß der Broſchüre bilden Schulnachrichten über Vergangenes, Künftiges und Gegenwärtiges, woraus wir erſehen, daß das Inſtitut, welches der Hr. Verf. dirigirt, in ſtetem Fortblühen ſich befindet. Möge es auch fernerhin noch viele tüchtige Menſchen bilden!

12) Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnaſiums (Real- oder höhere Bürgerſchule). Von Dr. **Mager**, Educationsrath ꝛc. Aus dem X. Bande der Pädagog. Revüe beſonders abgedruckt. Belle-Vue, bei Conſtanz. gr. 8. (116 S. 15 Sgr.)

In jüngſter Zeit iſt viel über die Einrichtung der höhern Bürgerſchulen geſchrieben und geſprochen worden. Die ſeltſamſten Ideen, die curioſeſten Anſichten tauchten auf und der unparteiiſche Beobachter wußte am Ende nicht, was er aus dem Baſtard von Bürgerſchule und Gymnaſium machen ſollte. Namentlich trat die Alternative in den Vordergrund, von den Sprachen entweder die neuern (engliſch und franzöſiſch) als Hauptſache in den Unterrichtsplan der höhern Bürgerſchule aufzunehmen, oder die lateiniſche. Gegen letz-

tere Einrichtung, die durch die Verfügung vom 30. October 1841 weſentlich unterſtützt wurde, nimmt nun Dr. Mager in bekannter friſcher, oft ans Humoriſtiſche ſtreifender, aber durchweg gründlicher Sprache Partei, indem er dem Lateiniſchen die Stelle anweiſt, „welche das Hebräiſche ſchon längſt in den Gelehrtenſchulen einnimmt". Das Buch beſteht aus zwei Abſchnitten. Im erſten ſind die gewöhnlichſten Fehler der herrſchenden ſcholaſtiſchen Praxis angegeben und die Grundſätze, auf denen des Hrn. Verf. Unterrichtsplan für ein deutſches Bürgergymnaſium beruht, dargelegt worden; im zweiten wird der Plan ſelber vorgelegt und zergliedert, und zwar unter den drei Rubriken: 1) die Unterrichtsgegenſtände; 2) Schulordnung; 3) Lehrer. Auch dem Volksſchullehrer kann die Schrift, vom allgemein-pädagogiſchen Geſichtspunkte aus, empfohlen werden.

13) Peſtalozzi's Leben und Anſichten in einem wortgetreuen Auszuge aus ſämmtlichen von Peſtalozzi herrührenden Schriften zur Feier von deſſen hundertſtem Geburtstage dargeſtellt von **Ragot Chriſtoffel**, Rector an der Bezirksſchule in Schöftland. I. Lief. Zürich, bei Meyer und Zeller. 1846. (à Lief. 8 B. in 4. — 9 Sgr.)

Peſtalozzi's Schriften ſollten in keines Lehrers Bibliothek fehlen; wer ſie aber noch nicht beſitzt, der laſſe wenigſtens nicht das gegenwärtige Jubeljahr vorübergehen, ohne ſich in den Beſitz derſelben zu ſetzen. Der Herausg. der angeführten Schrift bietet zu dieſem Zwecke eine beachtenswerthe Unterſtützung dar, indem er in dem ganzen Werke (das c. 2 Thlr. koſtet), trotz ſeines mächtigen Umfangs, „in einfachen und wahren Zügen ein getreues Bild vom Sein, Denken und Streben dieſes edeln Menſchenfreundes dem Leſer vor die Seele führt." Beſondern Werth erhält die Schrift durch eine ausführliche Einleitung, welche eine geſchichtliche Überſicht der pädagogiſchen Culturbeſtrebungen in der Schweiz bis auf die Zeit von Peſtalozzi enthält, und durch eine reichhaltige Sammlung von Beilagen und geſchichtlichen Anmerkungen, in denen die Perſonen und Zeitereigniſſe, welche auf Peſtalozzi's Leben und Streben Einfluß geübt, ihre Berückſichtigung finden. Vorliegende erſte Lief. beginnt mit den „Bekenntniſſen". Die Ausſtattung iſt vorzüglich.

Schließlich empfehlen wir allen Volksſchullehrern

14) Die Schleſiſche Schullehrer-Zeitung, herausgegeben von **Scholz**, Oberlehrer am (ehemaligen) evangel. Seminar zu Breslau. Motto: Friſch, frei, fromm, froh! Selbſtverlag. gr. 8. (pro Jahrgang von 26 Nummern 1⅓ Thlr.)

Alle 14 Tage erſcheint eine Nummer von 16 bis 24 Seiten, deren Inhalt neben provinziellen Sonderheiten des Allgemein-Brauchbaren ſehr viel enthält. Den Kern bildet ein größerer Aufſatz über Schul- und Lehrer-Angelegenheiten. An dieſen ſchließen ſich Schulnachrichten, Recenſionen, „Leſefrüchte", Miscellen, und ein Gedicht ſteht gewöhnlich voran. Alles Nähern enthalten wir uns. Der Name „Scholz" bürgt für etwas durchaus Gutes.

Digitized by Google

II.

Religions-Unterricht.

Die beſte Erziehung, weil die einzig wahre, iſt die chriſtliche. Sie berückſichtigt die menſchliche Natur im Allgemeinen wie in der Individualität jedes Einzelnen, und ihr Beſtreben iſt dahin gerichtet, das in dem Zöglinge liegende Bild ſeiner Gottähnlichkeit auszuführen, die Wirkſamkeit aller Kräfte zur Erſtrebung dieſes erhabenen Zieles hinzuleiten. Kein Unterricht iſt aber ſo geeignet, den ganzen innern Menſchen zu bilden, als der Religions-Unterricht.

Wenn es bei andern Disciplinen Hauptzweck iſt, das Erkenntnißvermögen (die Denkkraft) auszubilden; ſo tritt dieſer Zweck bei dem Religions-Unterricht mehr in den Hintergrund, und Ausbildung des Willens, wie vorzugsweiſe des Gefühls ſtellt ſich uns als erſte Forderung entgegen. Oder was war Chriſti Lehre anders, als die Göttlichkeit in tauſend ſegensvollen Ausſtrömungen; aber alle vereinigt in dem einen Worte: Liebet euch untereinander!? Der Religions-Unterricht iſt es, der in dem Kinde das Gefühl des Gottesbewußtſeins erweckt, es für das Gute, Wahre und Schöne begeiſtert, für das Rechte und Geſetzliche belebt und das Herz für alles Menſchliche erwärmt. Der Religions-Unterricht gibt aber auch die Kraft, nach dem Guten zu ſtreben, es zu erreichen und den Willen dem göttlichen Geſetze unterzuordnen, ihn zu brechen.

Allerdings ſoll durch den Religions-Unterricht auch das Erkenntnißvermögen ausgebildet werden; aber hier eben iſt die Klippe, an der ſo Mancher ſcheitert, ohne etwas von der verderblichen Richtung zu ahnen, welche ſeine Ideen genommen haben. Da wollen ſie es zur Klarheit von Begriffen bringen; da wollen ſie Alles wiſſen und verſtehen und bedenken nicht, daß ſie vor aller Helligkeit die Schatten nicht bemerken, durch welche doch der Gegenſtand erſt ſeine Bedeutung erhält; daß die logiſchen Kraftäußerungen, die ſie affectiren, um ihre eigene Schwäche zu verbergen, doch nur Kraftverſchwendungen ſind. Wer nicht zugibt, daß er irren kann, verleugnet ſein Selbſt in der eigenſten Bedeutung; denn der Menſch,

Digitized by Google

als ſolcher, muß irren. Durch Dunkel und Licht wandelt er dahin. Das Reich der Natur liegt um ihn her, ein ſonniges Paradies; er mag es erforſchen und durchſuchen; aber den Schleier, den Gott vor das Allerheiligſte ſeines Weſens gehängt, er wage es nicht, ihn zu lüften. Das heilige Dunkel erſchließt ſich ihm je wol in einzelnen Strahlen der Offenbarung, — die Gottheit ſelbſt im Lichte zu ſchauen würde ihm, nach dem ſchönen Glauben der Alten, den Tod bringen. Das ſind bloße Irrwiſche, welche gewiſſe Religionslehrer aufſtecken, um das göttliche Dunkel zu erhellen; ſie entſtammen den Sümpfen der menſchlichen Erkenntnißſchwäche, welche das Gefühl mit ſeinem matt gewordenen Wehen nicht mehr in Bewegung zu ſetzen vermochte. Nicht in dem mühvoll entwickelten Gedanken zeige man dem Zöglinge die Wahrheit, ſondern laſſe ſie ihm durch eigene Überzeugung finden.

Der ununterbrochene Kampf unſerer Tage zeigt es deutlich, wie ſchwer es iſt, das Rechte zu treffen. Philoſophie und Theologie ſchreiten gewappnet einher, verwerfen Begriffe und Anſchauungen, oder vertheidigen ſie. Beide predigen Frieden und indem ſie die Friedensbedingungen aufzeichnen, entbrennt über dieſe ſelbſt neuer Kampf.

Was ſoll hierbei die Schule thun?

Sie läßt der Philoſophie und Theologie ihre Begriffe und Anſchauungen, hält ſich an die Natur des Kindes, ſucht dieſe nach chriſtlichen Zwecken durch chriſtliche Mittel zu leiten und bildet den Zögling zur Frömmigkeit; denn ſie hat die Verheißungen dieſes und des zukünftigen Lebens!

Peſtalozzi ſagt: „Es gibt keine Erkenntniß Gottes im bloßen Wiſſen. Der wahre Gott lebt nur im Glauben, im kindlichen Glauben.“ Wozu auch etwas beweiſen, was Jeder ſchon als richtig erkannt hat, was er über allen Zweifel ſetzt? Wenn das Herz Gott kennt, ſo braucht der Verſtand nicht erſt das Vorhandenſein deſſelben zu ergrübeln. Das Herz glaubt an Gott, gut; der Verſtand wird ihn nie erklären.

Alſo:

Der Religions-Unterricht bildet den ganzen innern Menſchen, indem er das Gefühl erweckt und belebt, den Willen kräftigt und die Erkenntniß ſchärft, und wird dadurch zu dem eigentlich erziehlichen Elemente.

Dabei verſteht ſich von ſelbſt, daß wir die Moral nicht vom Glauben trennen dürfen. Es gibt eine Moral — und ſie wird heutiges Tags von Vielen gepflegt —, die nicht aus der Religion ſtammt. Sie erzieht tugendhafte Menſchen; aber was iſt eine Tugend, der das religiöſe Element fehlt, eine Tugend ohne Gott und Unſterblichkeit? Nur eine Moralität, baſirt auf religiöſem Bewußtſein, wollen wir durch den Religions-Unterricht erzielen; wir wollen nicht blos tugendhafte, ſondern fromme Kinder bilden.

Digitized by Google

Aber kann denn dies der Religions-Unterricht in der Volksſchule?

1. Wenn wir Beneke folgen wollen, ſo iſt es eine „Unmöglichkeit". „Der Unterricht kann nur Begriffe und Vorſtellungen bilden, aber nicht das eigentliche Ziel erreichen, nämlich Empfindungen und Triebe und die dadurch begründete Geſinnung und tiefere religiöſe Stimmung der Seele. Da nun von jenen zu dieſen kein Weg führt, ſo iſt die religiöſe Bildung durch Unterricht eine Unmöglichkeit und kann nur durch Erziehung erzielt werden. Denn jener geht nur um die Schätze der Sittlichkeit und Religion herum und kann ihre Heiligthümer nur beſchreiben und preiſen, aber den Zögling derſelben theilhaft zu machen, kann nur vermöge jener lebendigen und tiefer eindringenden Wirkſamkeit gelingen."

So Beneke. Wohl! von den Begriffen und Vorſtellungen führt kein Weg zu der religiöſen Stimmung, die im Herzen wohnt; aber wol von dieſer zu jenen. Freilich gehört ein Lehrer zur Erweckung dieſer religiöſen Stimmung, dem die Religion nicht blos Sache des Erkennens, ſondern auch des Fühlens und Thuns iſt. Was helfen die Begriffe und Vorſtellungen allein! Sie machen aus dem Gelehrteſten nicht auch den Beſten. „So ihr ſolches wiſſet, ſelig ſeid ihr, ſo ihr's thut!"

2. Schwarz hält die Schule für den Religions-Unterricht unpaſſend. „Die Kinder nehmen zu viele Rückſichten auf einander; da gilt es, wer am beſten antworten kann; da wird die Thräne der Rührung belacht, die freie Äußerung des kindlichen Gemüths dem Spotte preisgegeben und alſo die Religion zur ſchnöden Wiſſerei entheiligt."

Wir können uns nicht verhehlen, daß die Schule allein nicht im Stande iſt, den Zögling durch Religion zum Chriſten zu bilden; es wird auch nicht von ihr verlangt und mit Recht darf man von der häuslichen Erziehung erwarten, daß ſie als treue Helferin mit der Schulerziehung Hand in Hand gehe. Aber geradezu thöricht müſſen wir es nennen, wenn der Religions-Unterricht als bloße Familienſache betrachtet werden ſoll. In wie vielen Familien wohnt denn heutiges Tags ein wahrer religiöſer Geiſt? Da findet ihr nichts von einem Gebet, nichts von Glauben an Gottes Vatertreue, nichts von den Tröſtungen der von Chriſto verordneten Heilsmittel; ja, nicht ſelten ſchweigt ſelbſt die Moral, und nur der berechnende Eigennutz, die weltliche Klugheit, Liſt und Lüge werden gepredigt. Das Bild iſt nicht zu grell gemalt; man betrachte nur ohne Vorurtheil, werfe einen Blick in das Innere des Familienlebens und laſſe ſich nicht durch eine vorgehaltene Außenſeite täuſchen. Ja, es gibt Familien, die den Tag über zu verſchiedenen Malen ſingen und beten, die da faſten und leiblich ſich bereiten, den Sonntag ſtreng feiern, oft zum Tiſche des Herrn gehen, in denen man nie ein rohes Wort hört, die ihre Kinder in Furcht und Zittern erziehen, die Welt mit ihren Lüſten

Digitized by Google

fliehen und mit zur Erde gerichteten Blicken, die Bosheit der Welt beſeufzend, einhergehen. Ihr meint: da wäre es am paſſendſten, bei ihnen und durch ſie den Kindern Religions-Unterricht ertheilen zu laſſen. Oft habt ihr recht; beiweitem öfter ſeid ihr in mächtiger Täuſchung befangen. Gerade dieſe Familien ſind es, in denen am meiſten geflucht und geläſtert, am öfterſten das Gebet entheiligt wird. Stolz und Hochmuth werden dort am meiſten gepflegt, und wenn ſie noch ſo viel über die Größe ihrer Sünden ſeufzen, glaubt nur, ſie halten ſich trotzdem für die Schooskinder des lieben Gottes. Man muß dieſe Leute nur gründlich durchſchauen, was nicht ſo gar ſchwer iſt. Wehe den Kindern, denen in ſolchen Kreiſen, die durch das Walten von Vater und Mutter geheiligt ſein ſollen, die Heuchelei und die Lüge zur Pflicht gemacht werden! Alſo laſſen wir immerhin dem Hauſe ſo viel Theil am Religions-Unterrichte, als es ſich nimmt; aber betrachten wir die Schule als die eigentliche Pflanzſtätte der Frömmigkeit! Erziehen wir die Kinder zu Erziehern; machen wir aus den Knaben brauchbare Männer; pflegen wir in den Mädchen den Keim ihres künftigen Hausmutter-Berufes, und unſere Nachfolger werden es uns Dank wiſſen, daß wir ihren Schülern brave Ältern erzogen.

Der Religions-Unterricht muß in der Schule ertheilt werden, und allein auf den Lehrer kommt es an, ob er für die Kinder ſegensvoll ſein ſoll oder nicht. Eine geweihte Stunde muß die Religionsſtunde ſein, nicht entheiligt durch Lärm und Unruhe, durch Spott und Schimpf, oder wol gar durch Strafe. Mit Gebet eröffnet, führe ſie die Kinder in das Heiligthum des Göttlichen, erhelle den Kopf, heilige den Willen und erwärme vor Allem das Herz, — ſie erbaue. Dies kann ſie aber nur, wenn der Lehrer ſich den Lebensverhältniſſen der Kinder genau anſchließt, den Kreis, in dem ſich ihr Handeln außer der Schule bewegt, durchforſcht, nicht als ſtrenger Zuchtmeiſter, ſondern als väterlicher Freund vor ihnen erſcheint. Beobachtet er dieſes Alles genau und iſt er ſelbſt von ſeinem Gegenſtande ergriffen, „mit ſeinem Gott aber im Reinen," ſo wird er nicht blos für die eine Stunde, ſondern fürs ganze Leben wirken. Dann wird Das, was er geſprochen, nicht als leeres Wortgepränge durch die Köpfe der Kinder in alle Winde verfliegen, ſondern es wird in den Herzen derſelben eine bleibende Stätte finden. Sie werden nach beendigtem Unterrichte nicht mit gewohnter, geräuſchvoller Leichtſinnigkeit eine andere Lection beginnen; ſondern an ihrem Weſen wird man es ihnen anſehen, daß ſie von Gott und göttlichen Dingen unterhalten worden ſind. Zerſtört auch dann die häusliche Erziehung Vieles wieder, was die Schul-Erziehung im Religions-Unterrichte aufgebaut, — es bleibt auch Vieles haften, mehr, unendlich mehr, als wenn ein umgekehrtes Verhältniß exiſtirte, wovor Gott das Volk bewahren wolle. —

Digitized by Google

Wie wird aber der Religions-Unterricht **jetzt** in der Schule getrieben?

Je nachdem der Lehrer den Geiſt des Chriſtenthums für die Hauptſache anſieht oder den bloßen Buchſtaben; je nachdem er es für ſeine Aufgabe hält, auf das Gefühl oder den Willen des Kindes zu wirken oder auf das Erkennen; je nach dieſen beiden Anſichten wird er ſeinen Unterricht ausführen.

Welcher von beiden wird der ſegensreichſte ſein?

Wir befinden uns in einer Schule beim Beginne des Religions-Unterrichtes. Es wird gebetet, lange gebetet und der Inhalt des Gebetes dreht ſich um die einfache Bitte, daß Gott ſeinen heiligen Geiſt ſenden möge, um mit ſeiner Hülfe den liſtigen Anfällen des Teufels widerſtehen und das Dichten und Trachten des Herzens, das böſe iſt von Jugend auf, unterdrücken zu können. Das iſt der Inhalt des Gebetes, das Thema des Geſpräches, das der Lehrer nun mit den Kindern beginnt. Der Lehrer frägt, die Kinder antworten Schlag auf Schlag; ſie ſprechen von göttlicher Gnade, von der Wiedergeburt, vom Teufel, beſonders viel von der Sünde, o! von allen möglichen Sünden, — und der Lehrer freut ſich über den Fleiß ſeiner Zöglinge, die ſo gut memorirt haben; er freut ſich über die Aufmerkſamkeit, mit welcher ſie ſeinen Schilderungen der Sündhaftigkeit des menſchlichen Lebens zuhören. Seine Augen ſprühen Feuer; ſein Mund fließt über von ſchrecklichen Drohungen gegen die Gottloſen, die da glauben, daß ſie aus eigenem Verdienſt ſelig werden können; in ſeinem Eifer citirt er Legionen von Sprüchen, Liederverſen und Ausſprüchen heiliger Kirchenväter. Der Mann iſt ganz ſattelfeſt, ganz in ſeinem Wirkungskreiſe. Und die Kinder? Still, athemlos, in ängſtlicher Spannung ſchauen ſie allen Geberden des Lehrers nach, horchen ſie den verdammenden Worten, zittern ſie bei dem Gedanken daran, daß ſie Menſchen ſind. Wagt ja einmal eins oder das andere eine Antwort, die nicht aus dem Kopfe, ſondern aus dem Herzen ſtammt, ſo bebt es ſchon in nächſter Secunde über ſeine Kühnheit zurück, mit der es es gewagt hat, eine eigene Anſicht zu haben. Sage Keiner, der dies ſelbſt geſehen, mit erlebt hat, daß der gewöhnliche Ausgang des Geſprächs, das Bild von der Verſöhnung durch das Blut des Heilandes, über Alles hinreichend ſei, die bange Zerknirſchung — wenn ſie wirklich da iſt, und wenn dies nicht der Fall ſein ſollte, wozu dann der Lärm? — zu mildern, welche ſich der Herzen der Kinder bemächtigte. Dieſer Lehrer wirkte auch auf das Gemüth der Kinder, obwol ſie ſtreng angehalten wurden, unverſtändliche Begriffe ſich einzuprägen, um durch dieſe auch äußerlich zu zeigen, wie ſie innerlich weiter geſchritten ſeien in der Erkenntniß.

Begleiten wir nun das Kind von der Schule nach dem älterlichen Hauſe, von dieſem in die Welt. Wo iſt der frohe, unbefangene Kinderſinn? wo die heitere Offenheit? das Still-

Digitized by Google

vergnügtſein im kindlichen Spiel? An die Stelle des erſtern tritt furchtſame Niedergeſchlagenheit; die bange Scheu des ſündbewußten Menſchen vor dem Lichte des Tages an die Stelle der Offenheit, und das Spiel verliert alle Würze durch die verſtohlene Heimlichkeit, mit der es den Augen des überwachenden Erziehers entzogen werden muß. Aber gerade dieſe unnatürliche Scheu vor der Sünde, dieſe fernen drohenden Strafen, dieſe Ausſicht auf das Gericht reizt die Sinnlichkeit zur Übertretung der Gebote. „Sollte es wirklich von ſo furchtbaren Folgen ſein, einmal, nur ein einziges Mal von der verbotenen Frucht zu naſchen?" „Sollte Gott geſagt haben u. ſ. w." Das Kind lernt die Sünde kennen und das Gift iſt ſüß. Im Hintergrunde zwar droht das ſtrafende Gericht, aber das verſöhnende Blut macht die Wagſchale der Übertretungen ſteigen. „Der Lehrer wird dir's nicht gleich anſehen können, was du gethan haſt; du biſt beim Unterrichte im Chriſtenthume der Fleißigſte; im Herſagen von Bibelſprüchen, Auszügen aus den Kirchenvätern und Liederverſen der Gewandteſte; du wirſt dir zu helfen wiſſen." Und das Kind weiß ſich zu helfen. Es betrügt den Lehrer durch vage Redensarten, durch das Plappern ſeines Mundes, von dem das Herz nichts weiß; was wollen wir weiter? Der Heuchler iſt fertig, er iſt.

Und nun tritt das Kind in die Welt. Sollen wir ſeinen Lebenslauf verfolgen? Es führt uns zu weit von unſerm Thema ab; überdies werden die Mehrſten ſchon Gelegenheit gehabt haben, ihre pſychologiſchen Studien durch Beobachtung derartiger Charaktere zu vervollſtändigen. Der Menſch wird entweder ein ſtummer Sünder oder ein wüthender Fanatiker.

Das wird der Menſch durch einen Religions-Unterricht, der Ertödtung der Sinnlichkeit, der Neigung zum Sinnlich-Schönen und Angenehmen und den Glauben an todte Buchſtaben, herzloſe Formen zum Ziel ſich ſetzt. Das iſt die Moral und der Glaube dieſes Chriſtenthums.

Es iſt ja gut, wenn der Lehrer eifert gegen die angeborene Sündhaftigkeit, gegen Selbſtliebe und Eigennutz; es iſt ja gut, wenn er zur Buße verweiſt, wenn er darauf hinleitet, die Quelle der Religion weder in ſich ſelbſt, noch in der Natur, ſondern in Chriſto zu ſuchen: aber iſt es keine pädagogiſche Sünde, um den letzten Zweck zu erreichen, die Natur des Menſchenlebens ſelbſt, wie die um uns her zu verkrüppeln und mit unſinnigen Ideen zu beleuchten oder beſſer, zu verdunkeln? Man braucht deshalb noch nicht mit Jean Jacques im „Emil" zu denken: „Es gibt keine urſprüngliche Verkehrtheit im Herzen; es iſt nicht ein einziges Laſter im Herzen, von welchem man nicht nachweiſen könnte, wie und auf welchem Wege es in daſſelbe gekommen ſei." Rouſſeau fährt auch fort: „Die einzig angeborene Leidenſchaft iſt Selbſtliebe, welche von Natur gutartig iſt." Ebenſo wenig braucht man zu behaupten, was Völter den Naturaliſten

Digitized by Google

eingibt: „Gott hat ſich allein in der Natur geoffenbart.“*). Aber wir müſſen nothwendig die Natur in- und um uns in ihre Rechte einſetzen; ihre Vernachläſſigung ſtraft ſich bitter. „Das Gefühl fürs Schöne, die uneigennützige Liebe zur Schönheit, die iſt eine nur dem menſchlichen Geſchlechte eigenthümliche Fähigkeit, die ſeinen hohen Urſprung beurkunden, und deren Entwickelung durch die Veredelung der Neigungen und der ganzen Thätigkeit des Menſchen nothwendig dazu beiträgt, ſeiner höhern Natur die Herrſchaft über ſeine thieriſche zu verſchaffen. Dieſen Sinn alſo nähren und bilden, heißt den innern, den wahren Menſchen nähren und bilden, und dadurch zu ſeiner Glückſeligkeit beitragen. Die Entwickelung des Schönheitsſinnes trägt aber auch mächtig zur beſſern und ſicherern moraliſchen Erziehung bei. Er erzieht die Seele, mildert die Sitten und verringert die Gewalt der Leidenſchaften. Die aufrichtige Liebe zum Schönen, zur Ordnung, zur Harmonie iſt faſt eine ſichere Garantie der Güte, des Seelenadels, der Rechtſchaffenheit, der Tugend; ſie verbindet ſich ſelten und ſchwer mit Grauſamkeit, niedriger Denkart, Ungerechtigkeit und dem Laſter. Ein lebhaftes Gefühl für Naturſchönheiten iſt nach Kant meiſtens die gewiſſe Anzeige einer großen Moralität; darum nährt daſſelbe auch das religiöſe Gefühl. Gab es einen größern und wahrhaftern Naturfreund als Chriſtus, als ihn, der die Religion ſelbſt war?“**) — —

Verfolgen wir jetzt einen Religions-Unterricht in anderer Geſtaltung.

Er beginnt, wie der vorige, auch mit Geſang und Gebet, mit langem Gebet von der Güte Gottes und der Glückſeligkeit eines unſchuldigen Gemüths. Das iſt auch die Summa des Inhalts Deſſen, was der Lehrer (größtentheils) vorträgt; denn vom Memoriren iſt keine Rede; der Schüler antwortet, wie es ihm eben gut dünkt, und verläßt ſich auf die Geduld des Lehrers, das Falſche zu verbeſſern. Da heißt es ungefähr: „Religion iſt das größte Geſchenk Gottes an die Menſchheit, ſie iſt das Kleinod der Sterblichen; wenn Alles vergeht, menſchliche Weisheit die verlangende und zagende Seele nicht zu befriedigen, nicht zu beruhigen weiß, wenn die Sehnſucht nach etwas Gewiſſerem, Bleibendem, nach dem Ewigen mächtig und laut wird — nur Religion allein vermag zu geben, was beglückt, die bange Seele von Zweifeln befreit und ſtille macht durch jenen Frieden, den die Welt nicht kennt, nicht geben kann (— zuweilen auch wol durch einen Bibelvers, doch ſelten —), der nur von Gott durch ſein Wort kommt. Die Religion ſchließt euch die Pforten himmliſcher

---

*) Vergleiche: Ludwig Völter, Beiträge zu einer chriſtlichen Pädagogik. Heilbronn, Drechsler. 1846.

**) Dr. J. Scheinert, die Erziehung des Volks durch die Schule. 2. Bd. S. 201.

Digitized by Google

Weisheit auf, und ſo ihr nur an ihr feſthaltet und ihr treu bleibt, dann führt ſie euch zum Brunnen des Waſſers, das in das ewige Leben quillt. Für eine ſelige Ewigkeit ſeid ihr geboren, zum Himmel führet euch das Kind des Himmels, die Religion, hinauf zu ihm, der in dem Vaterhauſe Jedwedem eine Stätte zubereitet," u. ſ. w. u. ſ. w.

Das klingt Alles ganz ſchön, hat Schwung und verräth ein poetiſches Gemüth. Aber was ſoll das Kind mit dieſer ſüßlichen Zuckerſpeiſe? Es ſitzt da, hört ſcheinbar zu, antwortet auch wol je zuweilen; aber frägt man es nach beendigtem Unterrichte, was es eigentlich gelernt habe, ſo weiß es gewöhnlich nichts anzugeben. Dieſer hin- und herfahrende, aus allerhand ſchönen Phraſen beſtehende Redeſchwall wechſelt auch oft mit Sittenpredigten ab. Da iſt Tugend oder Gottähnlichkeit das dritte Wort, das Glück des reinen Herzens die faſt ewige Endphraſe der ſalbungsvollen Predigt, und nun fragen wir: wo liegt der Nutzen für das Kind? „Nie wurde eine Unvollkommenheit durch Schilderung der Vollkommenheit geheilt!" *) Nein! zuerſt kräftige man die Einſicht des Kindes durch Wahrheit; man erwecke den innern Sinn für das Gute! Das geſchieht aber nicht durch gewiſſe Redensarten, ſondern durch eine ernſte Einführung in den Geiſt des Chriſtenthums, in das wahre Reich Chriſti.

So haben wir zwei factiſch beſtehende Unterrichtsweiſen, die wir beide, als den Zweck — Ausbildung des ganzen innern Menſchen — nicht erreichend, verwerflich finden müſſen. Beide bilden nur einſeitig; bei beiden gilt die Form (der Buchſtabe) mehr als das Weſen (der Geiſt); in beiden liegt das eigentlich chriſtliche Element zu fern. Die erſtere beſchränkt ſich auf Einprägung ſtereotyper Redensarten, einer beſtimmten Summe der Kenntniſſe von poſitiven Lehrſätzen, einer Sündflut von bibliſchen Sprüchen; die andere ſtrömt in moraliſchen Tendenzen dahin; — jene hält ſich, freilich auch nur einſeitig, an das Erkenntnißvermögen, dieſe ſtützt Alles auf das Gefühl; — jene ſpricht aus der Vergangenheit, dieſe meiſtentheils aus der Gegenwart, ſelten einmal einen oberflächlichen Blick in die Zukunft geſtattend.

So verſchiedenartig wird die Religion in der Schule behandelt und je nach der Individualität des Lehrers kann die Behandlung derſelben noch in andern Richtungen ſich abſtufen. Der Freund der Politik wird die Religion als „einen heilſamen Zügel", als ein Mittel zur Beförderung der Volkswohlfahrt betrachten; der Freund der Humanität in ihr die reichſte Quelle des Troſtes und himmliſcher Hoffnung finden. Aber alle dieſe Zwecke und Wünſche zu erfüllen, zu gleicher Zeit zu erfüllen, das iſt Bedingniß eines guten Religions-Unterrichts.

*) Carl Geiſt, der Zeitgeiſt; eine Geiſtergeſchichte mit ſpukenden Zeitfragen. Leipzig, Einhorn. 2. Hft. S. 40 ff.

Digitized by Google

Die allein richtige Behandlung dieſes wichtigſten aller Unterrichtsgegenſtände flieht demnach alles Einſeitige und folgende Aufgaben ſtellen ſich für dieſelbe heraus:

1) Der Schüler werde hiſtoriſch in das Chriſtenthum eingeführt;

2) ſeinem Gemüthe werde eine chriſtliche Geſinnung eingepflanzt;

3) ſein Wille werde geſtärkt zum Gutesthun durch den rechten Gebrauch der Heilsmittel.

Wie dieſe drei Aufgaben — eine mit der andern verbunden, eine die andere ergänzend, keine rein iſolirt — jetzt in unſerer Volksſchule gelöſt werden, das wollen wir in Kürze ſehen.

I. Unterklaſſe.

1. Man hat lange darüber geſtritten, ob es gut ſei, den Kindern auf dieſer Stufe ſchon etwas poſitiv Hiſtoriſches zu geben. In der erſten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und früher half man ſich einfach mit dem Katechismus durch. Die kleinen Würmchen wurden angehalten, zuerſt die zehn Gebote, dann den Glauben, das Vaterunſer u. ſ. w. mit den Luther'ſchen Erklärungen auswendig zu lernen. Der Lehrer ſprach dann in der erſten Stunde vom Götzendienſt, in einer zweiten resp. dritten vom Fluchen, vom Eide und der Zauberei und ſo fort bis zum letzten Hauptſtücke. Welch ein Segen in dieſem Verfahren gelegen haben mag, das hat uns die Geſchichte des Volkes jener Zeiten hinlänglich gelehrt. Der Unſinn währte aber lange auf dieſe Weiſe fort, bis der durch Baſedow gegründete Philanthropismus, beſonders Salzmann, entſchieden dagegen auftrat, zeigte, wie thöricht es ſei, etwas den Lebensverhältniſſen des Kindes ſo fern Liegendes dieſem aufzudringen, und dadurch, anſtatt Liebe für die Religion zu erwecken, den Haß gegen dieſelbe hervorzurufen. Nun gerieth man auf einen andern Weg. Die Bibel wie der Katechismus liegen dem Kinde gleich fern; dieſer lehrt Dinge, welche das Kind nicht verſteht, jene erzählt ſolche, und noch dazu aus einer Zeit, die ſo ſehr fern liegt und nichts mit der gegenwärtigen gemein hat; folglich müſſen die Erzählungen aus den Umgebungen der Kinder ſelbſt genommen ſein. Man erdichtete dergleichen, ſogenannte moraliſche Erzählungen und indem man einen Fehler vermied, verfiel man in einen andern, faſt ebenſo ſchlimmen — man fing an zu moraliſiren. Wir haben ſchon oben gezeigt, wie unnütz, ja ſogar wie ſchädlich oft das Sittenrichtern werden könne, und darum bleibt der allein richtige Weg, den Religions-Unterricht in der Unterklaſſe auf einfache bibliſche Erzählungen zu gründen, wobei wir noch den materiellen Nutzen haben, die erſte Bekanntſchaft der Kinder mit der Grundlage unſers Glaubens, der Bibel, hervorgerufen zu haben.

Digitized by Google

Wir beginnen natürlich mit dem alten Teſtamente, mit der Kindheit des Menſchengeſchlechts, die in ſo naher Beziehung mit der Kindheit jedes einzelnen Menſchen ſteht. Dabei hat der Inhalt der altteſtamentlichen Erzählungen ſo viel Verwandtes mit dem Familienleben, das doch dem Kinde am nächſten liegt. Da iſt der Vater, die Mutter, das Haus; da ſind Geſchwiſter, Knechte und Hirten, alle zu den einfachſten Verhältniſſen des Lebens verbunden. Setzen wir nun noch hinzu, daß das alte Teſtament, als die Verheißung, das neue erſt begründet und daß die Lehren, welche es enthält, durch ihre einfache Form dem Kinde am eheſten zuſagen; ſo bleibt es immer der naturgemäßeſte Weg, mit den Geſchichten des alten Teſtamentes zu beginnen.

Es fragt ſich nun zunächſt: ſollen die Geſchichten ſämmtlich im Zuſammenhange vorgeführt werden?

Das verſteht ſich wol von ſelbſt, daß eine chronologiſche Aufeinanderfolge ſtattfinden muß. Wir dürfen auf eine Geſchichte aus der Zeit der Könige keine aus der Richterzeit folgen laſſen und ebenſo muß auch der Ort genügend berückſichtigt werden. Aber daß es durchaus nothwendig ſein ſollte, die Kinder auf den Zuſammenhang aller einzelnen Geſchichten aufmerkſam zu machen, können wir nicht zugeben. Das iſt Sache des Unterrichts in der Mittelklaſſe. Hat ſich der Lehrer diejenigen Geſchichten ausgewählt, welche er im Laufe eines Jahres erzählen will, ſo muß er ſich auch zu gleicher Zeit klar gemacht haben, was er an ihnen lehren will. Und das iſt genug. Zwei Gründe hauptſächlich ſtreiten gegen das Verfahren, zuſammenhängende Geſchichten zu geben. Einmal: wo nehmen wir die Zeit her, in einem Jahre nur die Haupterzählungen der Bibel im Zuſammenhange, ſodaß die Kinder dieſen auch wirklich durchſehen, zu erzählen? und dann: wie viele Geſchichten, die den Übergang vermitteln ſollen, taugen noch nicht für die Lebens-Anſchauung der Kinder. Warum ſollte z. B. der Lehrer die Geſchichte vom Sündenfall erzählen, blos um den Übergang zwiſchen der Geſchichte von der Erſchaffung des Menſchen und der von der Sündflut zu vermitteln? Wir glauben ſogar, der Lehrer thue am beſten, in der Unterklaſſe des Sündenfalls ſowie der Sündflut gar nicht zu erwähnen und von der Schöpfungsgeſchichte gleich zu der Geſchichte Abraham's überzugehen. Der innere Zuſammenhang, den das Kind am Ende, wenn auch unbewußt, durchfühlt, fehlt hier ſicher nicht. Wenn in der erſten Geſchichte Gott in ſeiner Schöpfergröße erſcheint; ſo folgt in der zweiten die Verehrung deſſelben durch den Menſchen als etwas ganz Natürliches. Überhaupt nehme ſich der Lehrer vor Mittheilung ſolcher Geſchichten in Acht, die zu ſehr das Böſe in der menſchlichen Natur aufdecken. Das Kind wird aufmerkſam; es lernt das Gift kennen, das ohnedies frühzeitig genug ſeine verderblichen Wirkungen äußert. Der Kern Deſſen, was das Kind auf dieſer Stufe durch die bibliſchen Geſchichten erkennen

ſoll, iſt: das Verhältniß Gottes, des Vaters, zu den Menſchen, ſeine Offenbarung durch die Natur und durch Chriſtus.

Daß dieſes das Kind vollkommen erkenne, dahin wirke der Lehrer durch die Behandlung jeder einzelnen Geſchichte. Sie kann natürlich nur erzählt werden; aber dies geſchehe nicht hölzern und ſteif, ſondern dem Standpunkte der Kinder und der Würde des Gegenſtandes angemeſſen. Der Lehrer ſteige von ſeiner Höhe herab und werde Kind. Schmucklos und einfach ſei Das, was er erzählt; alles Überflüſſige, alles Kindiſche werde vermieden. Die Bibel ſelbſt iſt hier das beſte Muſter. Da, wo ſie in den Kindern noch unverſtändlicher Redeweiſe erzählt, erlaube ſich der Lehrer, den Inhalt der Geſchichte in eine Form zu bringen, die dem kindlichen Alter zuſagt; aber er vergeſſe nie dabei, daß das Haſchen nach Nebendingen, die den Kindern angenehm ſind, leicht in die verderbliche Richtung bloßer Unterhaltung ausarten kann. Ebenſo wenig ſuche der Lehrer nach moraliſchen Anwendungen. Und hier kommen wir zu der zweiten Aufgabe des Lehrers.

2. „Das Beiſpiel iſt kräftiger als die Regel." Ein trockener Sittenſpruch lenkt Kopf und Herz der Kinder von der Geſchichte ſelbſt ab, langweilt ſie und wird vergeſſen. Hat aber der Lehrer durch eine lebendige Darſtellung die Überzeugung gewonnen, daß er in das Gemüth des Kindes eingedrungen iſt, ſo wird das Kind die Anwendung auf ſich und ſeine Lebensverhältniſſe ſelbſt finden. Der Lehrer, welcher durch einfache Erzählung das Herz ſeiner Kinder rührte, hat mehr gethan als derjenige, welcher die heilſamſten moraliſchen Betrachtungen anknüpfte und das Herz der Kinder kalt ließ. „Der erſte Unterricht des Kindes ſei nie die Sache des Kopfes, nie die Sache der Vernunft, er ſei ewig die Sache des Herzens!" ſagt unſer Peſtalozzi.

Darum iſt auch die akroamatiſche Lehrform für dieſe Stufe die geeignetſte, womit wir nicht ſagen wollen, daß alles und jedes Fragen unterbleiben ſolle. Vielmehr iſt es aus vielen Gründen angemeſſen, hie und da auf anregende Weiſe Fragen zu thun oder von den Kindern Einzelnes nacherzählen zu laſſen. Hat ſich dann herausgeſtellt, daß das Gemüth des Kindes hinlängliche Nahrung bekommen hat, ſo gebe der Lehrer zum Schluß, doch ſo, daß es den Kindern als natürliche Folge erſcheint, einen guten Spruch, eine einfache Strophe aus dem Geſangbuche oder ein Gebot. Ganz unnöthig iſt es, daß die Gebote nach der Reihenfolge, wie ſie im Katechismus ſtehen, gelernt werden; noch unnöthiger, die Erklärungen mitlernen zu laſſen. Der Lehrer kann wahrlich Beſſeres thun, als den noch unbeholfenen Verſtand der Kinder zur Auffaſſung von Sätzen zu zwingen, deren Verſtändniß ſelbſt bei gereiftern Kindern noch ſeine großen Schwierigkeiten hat. Der umſichtige Lehrer wird ſchon wiſſen, bei welcher Gelegenheit er jedes einzelne Gebot anzubringen hat. Ein gewaltſames Herbeiziehen nützt nichts.

Digitized by Google

So iſt für das Hiſtoriſche wie für die religiöſe Gemüthsſtimmung geſorgt und es bleibt uns nur noch übrig, auch den Willen des Kindes zum Gutesthun durch den rechten Gebrauch der Heilsmittel zu ſtärken.

3. Dies geſchieht durch die Hinführung zu Gott im Gebet. Das Kind ſoll beten lernen. „Der Glaube an einen unſichtbar Höchſten über dem Menſchen, an einen letzten Anhalt für ihn in den Verhältniſſen ſeines abhängigen Daſeins, kann aus der gereiftern Vernunft ſelbſt entwickelt werden, und Vorſtellungen von dem Objecte dieſes Glaubens ſagen daher dem kindlichen Gemüthe unbewußt ſo zu, daß ihm wohler wird, wenn es ſeine Händchen nach dem Beiſpiele der Erwachſenen zum Gebete falten gelernt hat, und daß es ſanfter einſchläft, wenn die Mutter über ſeinem Nachtlager betet." *) Das ſchönſte, weil einfachſte und umfaſſendſte aller Gebete hat uns der Heiland ſelbſt in dem „Vaterunſer" gegeben. Einfach und ohne die Erklärungen ſoll es das Kind lernen. Freilich enthält es auch Sätze, die von dem Schüler entweder gar nicht oder falſch verſtanden werden; aber ſollen wir ihm dies Gebet ſo lange vorenthalten, bis es reif iſt, jeden einzelnen Satz zu verſtehen? Es iſt uns genug, daß es bei dem Sprechen deſſelben an Gott denkt, weiß, daß es dadurch allein mit ihm in geiſtiger Verbindung ſteht und der Erhörung gewiß ſein darf.

Einen untergeordneten, aber gleichwol hohen Werth haben die in Gebetsform abgefaßten Liederverſe, namentlich die kernigen älteren. Dieſe ſollten in keiner Unterklaſſe fehlen. Durch den Gebrauch derſelben in der Schule werden ſie zugleich dem Volke bewahrt, das leider immer mehr und mehr durch neumodiſche, ſüßliche Liedchen oder Gaſſenhauer davon abgezogen wird. Ganz abgeſehen von dem poetiſchen Werthe, der z. B. Lieder wie: „In allen meinen Thaten ꝛc." oder: „Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc." zu den ſchönſten Erzeugniſſen unſerer Literatur macht, iſt es ſo wahr, als durch die Erfahrung bewieſen, daß in Familien, in denen derartige Lieder eingebürgert ſind, ein edler Geiſt religiöſer Geſinnung waltet. Ausnahmen von der Regel ſtürzen unſere Behauptung noch keineswegs um. Für die Unterklaſſe genügen ſchon wenige Strophen, die dann abwechſelnd mit dem Vaterunſer des Morgens beim Beginn der Schule gebetet werden können.

II. Mittelklaſſe.

1. Das Kind hat Gott kennen gelernt als Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, als Vater. Auf dieſer Stufe ſoll es

*) Weiß, Erfahrungen und Rathſchläge. Halle, Schwetſchke u. Sohn. I. Band, 2. Aufl.

ſeine eigene Natur kennen lernen und dadurch zu dem Bewußtſein ſeiner Abhängigkeit von Gott gelangen. Das rein Hiſtoriſche darf nicht ganz in den Hintergrund treten, aber es diene dem Dogma als Folie. Wiederbeginnen wir mit dem Alten Teſtamente. Hat das Kind den Menſchen im Stande der Unſchuld erblickt, ſo lernt es ihn beobachten auf dem Wege zur Übertretung der göttlichen Geſetze. Der Sündenfall veranſchaulicht ihm die Schwäche der menſchlichen Natur, ihre Hülfloſigkeit ohne Gott, die Nothwendigkeit, durch Gott wohlgefällige Thaten und durch das Gebet mit ihm in Verbindung zu bleiben. Der Beiſpiele von der Übertretung der Gebote und den dadurch herbeigeführten Folgen finden ſich genug in den Büchern des alten Bundes: die Sündflut, der Thurmbau, der Untergang Sodoms, die Geſchichte Joſeph's, dann die des Volkes Iſrael in der Wüſte, in Kanaan unter den Richtern, die der Könige und das babyloniſche Exil gewähren eine Menge von Anknüpfungspunkten, geben hinlänglichen Stoff zur Erkenntniß der menſchlichen Natur. Das Kind hat erkannt, daß der Menſch ſich der göttlichen Gnade verluſtig gemacht hat, daß es eines Vermittlers bedarf zwiſchen ſich und dem „beleidigten" Schöpfer. Die Stimmen der Propheten verkündigen dieſen und ihre Verheißungen gehen endlich durch die Geburt Chriſti in Erfüllung. Jetzt lernt es den Sohn Gottes in ſeiner hohen Beſtimmung als Verſöhner erkennen. Das Geſchichtliche behält wol noch ſeine Bedeutung, aber nur als Form; das Geiſtige und Abſtracte tritt in den Vordergrund und von der bloßen Anſchauung erhebt ſich das Kind zur Idee. Es lernt an Chriſtus glauben als an den Erlöſer der Menſchen.

Indem das Kind ſo von neuem durch die Bibel geführt worden iſt, hat es auch zu gleicher Zeit als Nebenzweck den Zuſammenhang der einzelnen Geſchichten erfaßt. Es ſind nicht mehr abgeriſſene Stücke, die es kennen gelernt hat, ſondern ſie erſcheinen ihm jetzt als beſonders hervorgehobene Anhaltepunkte an dem fortlaufenden Faden der bibliſchen Geſchichte; es ſind die einzelnen Sproſſen der, jetzt zu einem Ganzen zuſammengefügten Leiter, auf welcher es nach oben ſteigt.

Den Zuſammenhang aber vermittle der Lehrer durch kurzes Erzählen Deſſen, was zwiſchen den einzelnen Geſchichten liegt. Dieſe ſelbſt erzähle er nicht mehr, ſondern die Kinder müſſen ſie leſen und zwar in der Bibel ſelbſt. Denn obwol gewichtige Stimmen tüchtiger Pädagogen gute Auszüge aus der Bibel für die Hand des Schülers ganz beſonders empfohlen haben *), ſo können wir doch die-

*) „Darüber iſt man ziemlich allgemein einverſtanden, daß die bibliſche Geſchichte lieber mit Auswahl und im Auszuge, als ganz vollſtändig in die Hände der Jugend kommen ſollte." Niemeier, in der Vorrede zu Kohlrauſch „Anleitung für Volksſchullehrer zum richtigen Gebrauch der Geſchichten und Lehren der heiligen Schrift."

Digitized by Google

ſer Anſicht aus drei Gründen nicht beiſtimmen: 1) Welcher noch ſo zweckmäßige Auszug wüßte „die Selbſtſtändigkeit, wunderbare Originalität, Vielſeitigkeit und Unermeßlichkeit des Bibel-Inhaltes“ *) ſo ſchön wiederzugeben? Nicht ſelten wird dem eigenthümlichen Alten ein modernes Gewand umgehängt, wodurch der Eindruck des Ganzen verloren geht und Ideen erweckt werden, welche in keiner Beziehung zu dem Charakter der frühern Zeiten ſtehen. Aber ſollte auch die Sprache der bibliſchen ganz äqual ſein, ſo wird 2) in den meiſten Fällen der Auszug entweder zu wenig bieten oder wieder einen Auszug nöthig machen, und wenn Letzteres einmal der Fall ſein ſollte, warum dann nicht lieber das Weſentliche aus der Bibel ſelbſt nehmen? 3) Durch einen Auszug wird dem Kinde die Bibel leicht entbehrlich gemacht; es ſieht, daß es nicht gerade nothwendig iſt, in der Bibel zu leſen, daß ein anderes Buch ihre Stelle zu vertreten vermag: die Bibel wird ihm nicht lieb. Und das iſt ſchlimm. Denn in dem bewegten Leben ſeiner Zukunft, was ſoll ihm anders Troſt und himmliſchen Frieden gewähren, ſoll ihn belehren, ſeine Zweifel bekämpfen, ſeinen Blick hinrichten gen Himmel, als die Bibel? Hat er ſie aber in der Jugend nicht kennen gelernt und nicht lieb gewonnen, ſo wird ſie ihm im Alter nichts nützen.

Darum: kein Auszug. Die Kinder können in der Bibel leſen; darum laßt ſie in der Bibel leſen, natürlich mit Auswahl. Darauf mache der Lehrer die Kinder im voraus aufmerkſam, daß namentlich im Alten Teſtamente, ſeiner Reichhaltigkeit wegen, nicht Alles geleſen werden könne; er thue nicht geheimnißvoll beim Überſchlagen ſolcher Stellen, welche ungeeignet für den Schüler ſind; dann wird deſſen Neugier nicht erregt werden und es wird ihm kaum einfallen, Das leſen zu wollen, was ihm der Lehrer mündlich mitgetheilt hat. Es kommt auch hier Alles auf den Lehrer an, „wenn er ſelbſt nur ein Mann, nur rein, nur ſicher genug iſt, um den voreiligen Äußerungen der Kinder überall würdig zu begegnen, und um mit ihnen — thäte es noth — über alles Menſchliche ehrbar ſprechen zu können.“ **)

In Bezug auf die Art und Weiſe des Bibelleſens auf dieſer Stufe ſind die Stimmen getheilt. Einige wollen nur in der Bibel leſen laſſen, was man gewöhnlich darunter verſteht; Andere wollen nichts leſen laſſen, ohne es zu erklären. Den Letztern muß offenbar Jeder beipflichten, dem es nicht um einen lebloſen, nichtbildenden Unterricht zu thun iſt. Die Bibel iſt kein bloßes Leſebuch, ſie ſoll ein Lebensbuch ſein; was der Schüler in ihr lieſt, ſoll er mit ſeinem ganzen innern Menſchen erfaſſen, für ſein ganzes Leben erfaſſen. Darum iſt es nicht nur nothwendig, bei jedem einzelnen

*) Goethe!

**) Weiß, Erfahrungen und Rathſchläge. I. Bd.

Digitized by Google

Verſe den Wortſinn herauszuheben, ſondern auch auf den Zuſammenhang aufmerkſam zu machen, in welchem der Vers zu dem vorhergehenden ſteht. Zum Schluſſe folgt dann ein Überblick über den geleſenen Abſchnitt und an dieſen knüpft ſich Dasjenige an, was der Lehrer zur Belebung der religiöſen Geſinnung des Kindes beſonders hervorzuheben für gut erachtet.

2. Während in der Unterklaſſe der Lehrer unmittelbar durch das Hiſtoriſche zugleich auf das Gemüth des Kindes einwirkte — und das geſchah in akroamatiſcher Lehrform —, ſo beſteht ſeine Hauptaufgabe in der Mittelklaſſe, das Hiſtoriſche nur als Grundlage des auf demſelben aufzuführenden Lehrgebäudes zu betrachten. Das Kind ſoll einen „Schatz chriſtlicher Wahrheiten aus dem Gebiete der Glaubens- und Sittenlehre“ erhalten; es ſoll ſich ſeiner höhern Beſtimmung bewußt werden und mit näherer Kenntniß ſeiner ſelbſt zugleich das Bedürfniß höherer religiöſer Ausbildung fühlen lernen. Die Ahnung von der in unſerer Religion liegenden Tiefe ſoll ſein Herz empfänglich machen für die Lehren unſers Glaubens ſelbſt, und daß es dieſe nun ganz begreife und auf ſein Leben anwende, das ſoll der Lehrer durch die Lehrweiſe erzielen. Hier kann er zeigen, was er als tüchtiger Katechet zu leiſten vermag. Ganz von ſeinem Gegenſtande begeiſtert, muß er dieſe Begeiſterung durch anregende Fragen den Kindern mitzutheilen ſuchen; er muß ihnen aber auch geben, was er als das Vernünftigſte erkannt, als das Heiligſte gefühlt, als das Beſte erlebt hat. Es iſt dies ſchwer, ſehr ſchwer; aber der Lehrer, der die göttliche Weihe empfangen hat, der, was er ſpricht, in ſeinem innerſten Weſen mitfühlt, der wird ſich ſeinen Kindern ſchon auf die rechte Weiſe mitzutheilen verſtehen; und ſollte er auch zuweilen gegen die äußern Regeln der Katechetik verſtoßen — die wahre Kunſt des Katechiſirens beſteht doch darin, dem Kinde „die Tiefe des göttlichen Wortes zu enthüllen“. Gar leicht vergißt man über die zu peinliche Beobachtung des Äußern dieſen Hauptzweck.

Jetzt iſt auch die Erklärung der Gebote am gehörigen Orte; ſie geht mit dem Leſen der Abſchnitte aus dem Alten Teſtamente Hand in Hand, während bei Durchgehung des Neuen Teſtamentes das zweite Hauptſtück mit den Erklärungen gelernt wird. Gute Sprüche müſſen dabei die, durch die gegebenen Wahrheiten erweckte religiöſe Geſinnung noch mehr befeſtigen helfen; ingleichen gute Lieder aus dem Geſangbuche.

3. Die Stärkung des Willens zum Guten wird die Folge von der Erweckung der religiöſen Geſinnung ſein; ſobald nur der Lehrer Das, was er in dem Religions-Unterrichte den Kindern ins Herz gepflanzt, unter ſeinen Augen ſich ruhig entwickeln läßt. Denn die Geſinnung im Herzen iſt ſchon That und es fehlt ihr blos die äußere Anregung, um als ſolche auch äußerlich zu erſcheinen. Hat demnach der Lehrer die Liebe zur Tugend in dem Schüler erweckt,

Digitized by Google

ſo hat er zugleich den Keim der Willenskraft in ihm gekräftigt; hat er ihn zu einem religiöſen und gottesfürchtigen Menſchen gemacht, ſo iſt er zugleich der Gründer ſeiner Sittlichkeit.

Daß aber der Schüler im Guten ſtark bleibe, hat ihm Gott das Heilsmittel des *Gebets* gegeben. Auf der unterſten Stufe diente es hauptſächlich dazu, das Gefühl der Abhängigkeit von Gott im *Allgemeinen* zu erwecken; in der Mittelklaſſe ſoll ſich der Schüler vollkommen Deſſen bewußt werden, *was* er betet. Er muß den Inhalt ſeines Gebetes verſtehen, und darum iſt es nothwendig, daß der Lehrer das *dritte Hauptſtück* vollſtändig erkläre.

III. Oberklaſſe.

1. Das *Hiſtoriſche* tritt auf dieſer Stufe noch mehr zurück und das Abſtracte wird ganz Hauptſache. Aber wie in der Mittelklaſſe mehr das *Dogmatiſche* Zweck der Erkenntniß war, ſo iſt es hier neben dieſem noch vorzugsweiſe das *Ethiſche*. Darum werden die Kinder wol fortwährend im *Glauben*, wie er ſich auf die *Geſchichte* gründet, geſtärkt werden; aber Beides bildet nur die Unterlage zur Entwickelung der *Sittenlehre*. Die Bibel bietet für dieſen Unterricht viel und ſchönen Stoff dar, namentlich das Neue Teſtament. Man denke nur an die Bergpredigt und an die Reden des Johannes. Aber auch die Wunder und andere Ereigniſſe im Leben des Herrn eignen ſich vorzüglich zur Entwickelung der Ethik; ja, wenn wir dieſe Facta mit einem prüfenden Blick durchſchauen, ſo iſt dies im Grunde ihr *Hauptzweck*. Die einfache Erzählung würde am Ende ſehr oft ihre Bedeutung verlieren, wenn nicht zum Schluß ein ſchöner Gedanke, oft in wenigen Worten ausgedrückt, durch Hinweiſung auf eine moraliſche Wahrheit dem Hiſtoriſchen Bedeutung verliehe und ſo der Schlüſſel zur Entdeckung des in dem Erzählten befindlichen ſittlichen Kernes würde.

Die *Lehrform* iſt faſt dieſelbe wie die in der Mittelklaſſe; aber indem der Schüler mehr und mehr zum ſelbſtändigen Denken angeregt werden ſoll, werden die Fragen des Lehrers umfaſſender und der Schüler behält längere Zeit, um über dieſelben nachzudenken. Der Schüler muß nothwendig dahin gebracht werden, den ſittlichen Kern des Geleſenen durch angeſtrengtes Denken aufzufinden; dann erſt führt ihn der Lehrer durch engere Fragen in die tiefere Bedeutung deſſelben.

2. Und da beginnt wieder das ſchöne Amt des Lehrers, auf das Gemüth zu wirken. Das Kind iſt im Beſitze aller *Glaubens-* und *Sittenlehren*; aber es hat dieſe nur kennen gelernt, wie es die Reihenfolge der erzählten oder geleſenen Bibelabſchnitte gerade mit ſich brachte, ohne alle Ordnung und Zuſammenhang. In der Unter- und Mittelklaſſe war es Hauptzweck, das *Hiſtoriſche* in

Digitized by Google

ſtrenger Aufeinanderfolge zu entwickeln, wobei es im Allgemeinen gleichgültig blieb, welche Wahrheit oder welcher Glaubensſatz zuerſt daran geknüpft wurde. In der Oberklaſſe iſt es allerdings gut, wenn auch das Geſchichtliche in chronologiſcher Folge behandelt wird, aber es iſt nicht unbedingt nothwendig; denn der Hauptzweck bleibt hier der, die Glaubens- und Sittenlehren in ihrer natürlichen Ordnung, wie ſie eine aus der andern folgen, zu entwickeln. Sobald der Bibelabſchnitt geleſen iſt, führt der Lehrer den Schüler zu der Wahrheit oder dem Glaubensſatze hin, welcher der religiöſen Belehrung und Erbauung zu Grunde gelegt werden ſoll, und gewöhnlich in einem Spruche enthalten iſt. Dieſen nun nach Möglichkeit und auf die beſte Weiſe auszubeuten, darin beſteht die Kunſt des Lehrverfahrens. Mit der Entwickelung von Begriffen iſt das nicht allein gethan; nicht allein für den Kopf, ſondern auch für das Herz ſoll der Inhalt und die Bedeutung des Spruches gegeben werden, und ebenſo wenig darf es ſich der Lehrer erlauben, die Tendenz des Spruches auszuziehen, um dann von dieſem ganz abzuſehen und ſich dem breiten Gebiete eines allgemeinen Lehrſatzes zuzuwenden. Der Spruch muß ſtets der Mittelpunkt der Unterhaltung bleiben. Dann nur wird ihn das Kind ganz verſtehen, ſeine Anwendung auf das Leben leicht finden, ihn nie wieder vergeſſen und als einen koſtbaren Schatz für die Zukunft im Kopfe und im Herzen aufbewahren.

Jeder Glaubensſatz führt auf eine moraliſche Wahrheit, ſobald er in ſeiner tiefſten Bedeutung aufgefaßt wird; darum muß man es für unzweckmäßig halten, die Glaubenslehre von der Sittenlehre zu trennen, beide als zwei verſchiedene Theile des religiöſen Unterrichts zu betrachten und nacheinander zu behandeln. Dadurch wird das religiöſe Gebäude in ſeiner Einheit zerriſſen und die ſchönen Wechſelbeziehungen von Dogma und Moral gehen größtentheils verloren. Darin eben beſteht der Vorzug des Chriſtenthums vor andern Religionen, daß die allgemeinen ſittlichen Grundſätze in ſo ſchöner Harmonie mit ſeinen Glaubensſätzen ſtehen, und dieſen Werth muß der Schüler durch eine gleichzeitige Behandlung des Dogma und der Ethik erkennen lernen.

3. Indem er ſo das Chriſtenthum für Kopf und Herz erfaßt, wird er es ſich mehr und mehr bewußt, daß es nicht blos chriſtlicher Geſinnung, ſondern vor Allem chriſtlicher That bedarf, um des Namens Chriſt ganz würdig zu ſein. Zur Erweckung dieſer Thaten, zur Stärkung ſeines Willens zu denſelben empfängt er die höhere Weihe des Chriſtenthums, das heilige Abendmahl. Ihn darauf vorzubereiten, iſt mehr Sache des Geiſtlichen als des Lehrers. Dieſer ſoll jenen nur unterſtützen und dies geſchieht vorzüglich durch die allgemeine Erklärung des vierten und fünften Hauptſtückes. Alles Speciellere iſt Sache des Geiſtlichen. Möge dieſer dann trotz der Spaltungen und Meinungsverſchiedenheiten, welche jetzt leider den Frieden in der proteſtantiſchen Kirche trüben, die jungen Seelen we-

Digitized by Google

der mit Schwärmerei, mit ihren dunkeln und verkehrten Gefühlen ohne Werth fürs Leben, noch mit menſchlicher Weisheit und Meinungen abſpeiſen, ſondern ſie dem Einen zuführen, der von ſich ſelbſt ſprach: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, Niemand kommt zum Vater, denn durch mich!“ —

Literatur.

Dem Zwecke des „Jahresberichts“ gemäß berückſichtigen wir hier nur die im Laufe des verfloſſenen Jahres erſchienenen neuen oder neu aufgelegten Schriften.

A. Für den Lehrer.

1) Neue Schullehrer=Bibel, zum Gebrauch für Schullehrer erläutert und mit katechetiſchen Fragen verſehen von **G. Euſ. Fiſcher**, Superint. Eisleben, Reichardt. (à Hft. 10 Sgr.)

Beginnt mit dem Neuen Teſtamente, von dem bis jetzt ſechs Hefte erſchienen ſind.

2) Anleitung, die Schriften des neuen Teſtamentes auszulegen und zu erklären. Von **Wilke**, Past. Dresden und Leipzig, Arnold. (15 B. $^{2}/_{3}$ Thlr.).

3) Ausführliche Methodik des Bibelleſens und der Bibelkunde. Von **Ludewig**, Seminar=Dir. ꝛc. I. Bd. Wolfenbüttel, Holle.

Der erſte Band enthält den theoretiſchen Theil des Bibelleſens und vom praktiſchen Theile die methodiſche Behandlung, des Alten Teſtamentes. Bis jetzt ſind 8 Lieferungen (à 8 B. — 10 Sgr.) erſchienen.

4) Heuriſtiſcher Leitfaden für den Unterricht in der Bibelkunde. Von **Beyer**, ehem. Seminar=Dir. I. Curſus. Leipzig, Brauns. ($2^{1}/_{4}$ B. 3 Sgr.).

5) Bibelkunde von Dr. **Rettig**, General=Sup. ꝛc. 5. verb. Aufl. Hannover, Hahn. ($17^{1}/_{4}$ B. $^{2}/_{3}$ Thlr.).

6) Die Schulbibel. Nothwendigkeit und Ausführbarkeit eines gemeinſamen, der Kirche als Entwurf zur Prüfung vorzulegenden Bibel = Auszugs. Von **Jul. Kell**. Grimma, Verl.=Comt. ($4^{3}/_{4}$ B. 5 Sgr.).

7) Kritik der Kell'ſchen Schriften, nebſt zwei Beilagen, enthaltend zwei vollſtändige Katechiſationen, eine ausführliche Dispoſition zu einer Katecheſe und Bruchſtücke aus meinen Vorbereitungen zur Bibelerklärung. Ein Beitrag zur Methodik des in Volksſchulen zu ertheilenden Religions=Unterrichts. Allen Lehrern in Kirchen und Schulen, überhaupt allen denjenigen, welche ſich für die kirchlich=religiöſen Bewegungen der neuern Zeit intereſſiren, zur Prüfung vorgelegt von **Guſtav Ad. Noack**, Lehrer in Erlbach. (Drittes Heft der Beiträge zur Pädagogik und Didaktik.) Chemnitz und Schneeberg, Göbſche. 8. (XII. und 204 S. 15 Sgr.).

Wem die Kell'ſchen Schriften, namentlich: „Lehrbuch für

Digitized by Google

den biblischen Religions-Unterricht, Leipzig, bei Klinkhardt" — „Biblische Lehrstoffe" — und „Vorschläge und Wünsche über eine Reform des Religions-Unterrichts in den Volksschulen" noch nicht hinlänglich bekannt sein sollten, der kann sie durch diese „Kritik" in ihrer ganzen Unliebenswürdigkeit kennen lernen. Wir bewundern des Verf. (der Kritik) Geduld und wollen wünschen, daß sein Fleiß nach Verdienst belohnt werde. Die Beilagen, Unterredungen über 2 Mos. 2, 11—15. und über die fünfte Bitte, eine Disposition über 1 Timoth. 4, 8. und ein Bruchstück aus des Verf. Vorbereitungen zur Bibelerklärung (Ep. Jacobi, Cap. 1.) sind ganz gut, um daran zu zeigen, wie man es machen soll, womit Ref. nicht sagen will, daß man über denselben Text dieselben Bearbeitungen nehmen müsse. Die Katechisationen sind nicht vor, sondern nach der Lehrstunde aufgeschrieben.

8) Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luther's kleinen Katechismus, von Dr. W. **Harnisch**, ehem. Seminar-Dir. 3. Theil. 2. Aufl. Halle, Anton. (32 B. — 1⅓ Thlr.).

9) Das Büchlein vom Reiche Gottes. Von **Uhlich**. 3. Aufl. Magdeburg, Creutz. (4 B. — 5 Sgr.).

10) Das auf Religion Bezügliche aus den sämmtlichen Werken von Dinter, die, durchgesehen und geordnet von Dr. **Joh. Christoph Basilius Wilhelm**, Archid. u. Sup.-Adj., jetzt wieder neu in Neustadt bei Wagner erscheinen.

11) Mittheilungen aus dem Gebiete der theoretischen und practischen Katechetik, von M. **Schweitzer**, Schulrath ꝛc. 1. Bd. Leipzig, Henze. (12½ B. — 17½ Sgr.).

12) Andachtsbuch für Seminaristen und Volksschullehrer, enthaltend eine Sammlung von Betrachtungen und Anreden, welche vorzugsweise den Lehrerberuf berücksichtigen. Aus den Papieren eines Schulmannes. Breslau, in der Red. der Schles. Schullehrer-Zeitung. gr. 8. (XII. und 296 S. — 25 Sgr.).

Wir sind auch der Meinung, daß, „wenn den Seminaristen (— denn diese sollen vorzugsweise von dem Buche Gebrauch machen —) die Wahl des Inhaltes für jede Betrachtung überlassen wird, sie sich in der Regel in Gemeinplätzen verlieren". Der Lehrer bedarf der gedruckten Gebete nicht, er soll beten können; dennoch wird manchem Lehrer diese Sammlung, voll von kräftiger, geistiger Speise, willkommen sein und wir glauben annehmen zu dürfen, daß sie sich, bei schönster Ausstattung und billigem Preise, bald Eingang verschaffen wird in die Häuser und Herzen aller Collegen. „Es umfaßt dieser erste Haupttheil Betrachtungen für die Morgen- und Abendandachten von acht Wochen, unter denen aber die für die Tage zwischen Montag und Sonnabend nicht gesondert worden, weil diesen Tagen jedes charakteristische Merkmal fehlt (?), den Freitag ausgenommen, der auch ohne ausdrückliche Bezeichnung in einigen Betrachtungen berücksichtigt worden, und an welchem überdies um der Wichtigkeit des Gegenstandes willen, die Andacht jedesmal von

Digitized by Google

einem Lehrer gehalten werden ſollte." Jede Betrachtung, auf einen Bibelvers gegründet, beginnt und ſchließt mit einem oder mehren Liederverſen.

Nicht unmittelbar für den Lehrer, aber dennoch dieſem zu empfehlen, iſt:

13) Die Kirchengeſchichte in gedrängter Überſicht. Von **Albert Baur**, Prediger in Belzig. Mit 10 Bildniſſen in Stahlſtich. Weimar, Landes-Induſtrie-Comt. Eleg. cart. 8. (136 S. — 1 Thlr.).

Ein zeitgemäß bearbeitetes Buch für jeden Gebildeten, „der durch das rege kirchliche Leben der Gegenwart zur Rückſchau in die kirchliche Vergangenheit angelockt worden iſt", und dem die größern Werke von Neander oder Gieſeler nicht zugänglich ſind. Freiſinnig geſchrieben. Ausſtattung ſehr gut, aber ein wenig theuer.

B. Für den Schüler.

14) Auserleſene bibliſche Hiſtorien, nach Hübner von Dr. **Rauſchenbuſch**. 43. Aufl. Schwelm, Scherz. (18 B. — 7 Sgr.).

15) Bibliſche Erzählungen, nach Hübner von Dr. **Trefurt**, weiland Gen.-Sup. 2 Theile. 8. Aufl. Hannover, Hahn. (17⅓ B. — 10 Sgr.).

16) Die bibliſche Geſchichte. Nach dem Texte der Bibel ſelbſt erzählt, geordnet und für Bürgerſchulen bearbeitet von M. **A. D. Wille**, Nachmittagsprediger ꝛc. Leipzig, Einhorn (Brandſtetter). gr. 8. (VI. und 268 S. — 15 Sgr.).

In vier Haupt-Perioden — Urgeſchichte, Geſchichte des Volkes Iſrael, das Leben Jeſu, das Leben der Apoſtel — gibt der Hr. Verf., größtentheils mit den Worten der Bibel ſelbſt, Alles, was der Schüler zur Auffaſſung des göttlichen Wortes bedarf, ohne ihm Weſentliches vorzuenthalten oder ihn mit dem überreichen Stoffe zu überfüllen. Wir haben wenige Bibel-Auszüge von dieſem Werthe. Möge das Buch deshalb in vielen Schulen eingeführt und mit Segen gebraucht werden; der verhältnißmäßig billige Preis bei ſehr guter Ausſtattung bietet kein Hinderniß.

17) Bibliſches Leſebuch, enthaltend die Geſchichte Jeſu. Von Dr. **Ziegenbein**. 2. Aufl. Braunſchweig, Meyer sen. (14¼ B. — 10 Sgr.).

18) Bibliſche Geſchichten aus dem alten und neuen Teſtamente, erläutert und geordnet von **Sparfeld**, Lehrer. Mit 1 Stahlſtich. Leipzig, Frieſe. (12 B. — ⅔ Thlr.).

Für Kinder gebildeter Stände!

19) Erſter Unterricht in der Bibelkenntniß, für Volksſchulen bearbeitet von **K. Fr. Wagner**. Landsberg a. d. W., Volger und Klein. 8. (30 S. — 2½ Sgr.).

Ein brauchbarer Leitfaden. Nicht zu umfangreich, enthält er Alles, was zur Kenntniß des Äußern der Bibel gehört, während ſein geringer Preis es möglich macht, ihn namentlich in Schulen auf dem Lande einzuführen.

Digitized by Google

20) Das heilige Land, zur lebendigen Veranſchaulichung der bibliſchen Geſchichte und tieferen Begründung des geſchichtlichen Glaubens an den Erlöſer. Von **K. Wegener**, Cand. Gumbinnen, Bönig. (3 Bde. und 2 Charten mit 1 Plan in Fol. — 1/3 Thlr.).

21) Die Geſchichte des Reiches Gottes auf Erden. Als ein erbauliches evangeliſches Lehr- und Leſebuch für höhere Bürgerſchulen, Berufsſchulen, Schullehrerſeminarien und Gymnaſien, ſowie für den häuslichen Gebrauch bearbeitet von Dr. **Harniſch**. 2. verb. Aufl. Halle, Anton. (24 1/2 B. — 20 Sgr.).

Für die Volksſchule gibt das Buch zu viel. Der Stoff iſt gut geordnet und vertheilt; die einzelnen Abſchnitte enthalten bei aller Kürze doch das Weſentliche, und zahlreiche Sprüche und Liederverſe ſind in guter Auswahl mit dem Geſchichtlichen verwebt. Es kann nicht fehlen, daß auch dieſe neue Auflage, gleichwie die erſte, ſich viele Freunde erwerben wird.

22) Spruchkatechismus. Doctor M. Luther's Enchiridion mit beweiſenden Sprüchen des göttlichen Wortes. Stuttgart, Lieſching. (5 3/4 B. — 5 Sgr.).

23) Schul-Gebete, von **Rohland**, Rector. Nebſt einem Lieder-Anhange. Neueſte wohlfeile Ausg. Brandenburg, Müller. (6 1/2 B. — 5 Sgr.).

24) Des Kindes erſtes Glaubens- und Sittenbuch. Eine Sammlung bibliſcher Sprüche und Liederverſe, von **Sparfeld**, Lehrer. Leipzig, Brauns. (4 1/8 B. — 6 Sgr.).

Digitized by Google

III.

Anſchauen und Sprechen.

„Die mechaniſche Form alles Unterrichts muß den ewigen Geſetzen, nach welchen der menſchliche Geiſt ſich von ſinnlichen Anſchauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, unterworfen werden.“ Das ſagte Peſtalozzi zu einer Zeit, in der man als die Grundlage jedes bildenden Unterrichts die „Denk- und Verſtandesübungen“ betrachtete. Die Schöpfer derſelben, Baſedow und v. Rochow*), Männer, deren Namen eine der wichtigſten Epochen der Pädagogik bezeichnen, gingen ganz natürlich von dem Grundſatze aus: „nur Bildung des Verſtandes vermag der Verdummung der Menſchen entgegenzuwirken“. Vor ihrer Zeit war eine materielle Bildung der Zweck des Schulunterrichts. Das Kind lernte mechaniſch leſen, ſchreiben und rechnen, um ſeine Stellung, wie ſie ihm das Leben ſpäter anweiſen würde, ausfüllen zu können. Was ihm durch den Lehrer feſt eingeprägt worden war, das wendete es an, unbekümmert, ob es gut oder ſchlecht, zweckmäßig oder unzweckmäßig ſei; von eigenem Denken keine Spur. Unterrichtsfelder, die jetzt in

*) Der Philanthropinismus richtete ſein Augenmerk zunächſt auf die Unterrichtsanſtalten der gebildeten Stände, Rochow einzig und allein auf die Landſchule. Theoretiſch begann er ſeine Reform durch die Herausgabe ſeines „Schulbuch für Kinder der Landleute“ (Berlin, 1772); er ſetzte ſie fort durch das „Leſebuch zum Gebrauch in Landſchulen“ (Berlin, 1776), durch ſein „Katholiſches Handbuch für Lehrer, die aufklären wollen“ (Halle, 1773), ſowie durch ſeinen „Katechismus der geſunden Vernunft“ (Berlin, 1786). Praktiſch entwickelte er ſeine Idee der Verſtandesbildung in den Muſterſchulen in und um Rekahn. Dorthin ſandte das In- und Ausland — wie ſpäter nach Iferten — ſeine hoffnungsvollen Jünglinge, um Rochow in ſeinem Elemente wirken zu ſehen, ihn zu hören und von ihm zu lernen. An dem trefflichen Bruns hatte Rochow einen treuen, raſtloſen Gehülfen.

Digitized by Google

jeder Schule cultivirt werden, lagen dort unangebaut, und der erwachſene Schüler, der im Leben ſo Manches ſah und hörte, von dem er in der Schule keine Ahnung gehabt hatte, ſtaunte die gewöhnlichſten Dinge als etwas Unbegreifliches, Wunderbares an. Daher denn der graſſe Aberglaube, die ſtupide Verſtocktheit, die Dummheit und der Mangel an vernünftiger Überlegung. Die Köpfe waren dumpf und dunkel; ſie mußten, ſollte das Menſchengeſchlecht ſeiner Beſtimmung entgegenreifen — hell und klar, ſie mußten „aufgeklärt" werden.

Der Undank der Zeit, Eiferſucht und Neid, mehr noch das Princip einer denkſcheuen, herrſchſüchtigen Partei, ſtellten ſich dem Unternehmen der Männer hindernd entgegen, die aus Dummköpfen geſcheite Leute machen wollten. Aber wer vermag den Fortſchritt zu hemmen? Weder die jeſuitiſch-heimlichen Umtriebe der Verfinſterer noch die Decrete der Mächtigen vermögen es. Und die Beſtrebungen eines Rochow, eines Baſedow waren Fortſchritte, gewaltige Fortſchritte für das Zeitalter, in dem ſie lebten.

Sie ſchloſſen ganz richtig. Das Volk verſteht nicht zu denken, mithin muß ſein Denkvermögen ausgebildet werden. So entſtand denn das Ziel: „Verſtandesbildung". In der Wurzel ſollte das Übel angegriffen und vertilgt werden; aber man blieb dabei ſtehen und vernachläſſigte deshalb die Ausbildung der übrigen Geiſteskräfte. Es entſtanden reine Verſtandesübungen, bei denen man blos den formellen Nutzen im Auge hatte und von dem materiellen, als etwas Überflüſſigem, gänzlich abſah. Wie einſeitig dieſe Richtung war, leuchtet ein. Der Verſtand wurde das oberſte, alle Bildung bedingende Vermögen des Menſchen. Was der Verſtand für gut und ſchön erklärte, das war gut und ſchön; was er als böſe und nachtheilig verwarf, das blieb verworfen, und ſchlimm war es, wenn er ſich auf das religiöſe, überhaupt auf das Gebiet des Gefühls warf. Vieles vernichtet hier ſeine ſtarre Conſequenz, was als das Tiefſte des geiſtigen Lebens über ſeinen eigentlichen Wirkungskreis hinausragte. Überdies ſtellte ſich die Einſeitigkeit dieſes Strebens am deutlichſten in der ausſchließlichen Bildung abſtracter Begriffe heraus. Es wurde ein Formenkram, der auf nichts Haltbarem baſirte und dennoch dem Schüler die Meinung einflößte, als habe er mit dem Begriff zugleich das Weſen erfaßt*).

---

*) „Der Schüler hat in ſeiner Schule gelernt, dem Begriffe „Pferd" alle möglichen Prädicate anzufügen; er weiß, das Pferd geht, läuft, trabt, ſpringt, bäumt ſich u. ſ. w. Hat er nun die lebendige Anſchauung dieſer Handlungen damit ſo weg, daß er mir, wenn ich ihn vor ein Pferd hinſtelle und dieſe bezeichneten Handlungen ſchulmäßig vornehmen laſſe, dieſelben gehörig unterſchieden angeben kann? Lange nicht! Er weiß mir wol kaum über die äußere Geſtalt des Pferdes, über deſſen Farbe u. dgl. eine Rechenſchaft zu geben; er weiß nicht Schritt, Trott, Trab, Galopp, geſtreckten Lauf und ſonſtige Modalitäten der Bewegung zu charakteriſiren, mit Einem Worte, es

Digitized by Google

Deſſenungeachtet hatte dieſes Verfahren ſeinen großen Nutzen, wenn es auch weiter nichts bewirkte, als auf die Volksſchule aufmerkſam zu machen. Man mußte es einſehen: wenn gleicherweiſe, wie das Denken, ſo auch das Wiſſen gefördert würde, ſo wäre die Bildung des Volkes um ein Bedeutendes gefördert. Denn mit der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenſtände ſah es traurig aus. Da war kein geiſtiges, friſches Leben, keine Selbſtändigkeit des denkenden Schülers; Alles bewegte ſich in den regelmäßigen Taktſchlägen einer todten Maſchine, Alles klebte an Formwerk, an lebloſem Mechanismus. So konnte es nicht bleiben. Unmerklich drängte ſich der Verſtand, den man für ſich allein auszubilden als Hauptzweck hielt, in den Lehr-Mechanismus hinein, und man lernte einſehen, daß es ungleich eher zum Ziele führe, wenn man den Verſtand an allen Unterrichtsgegenſtänden zugleich übte. Das konnte aber nur erſt dann geſchehen, wenn dieſe ſelbſt auf eine beſſere Weiſe behandelt wurden.

Peſtalozzi und ſeine mittelbaren und unmittelbaren Schüler brachten dieſe neue Ära in der Methodik hervor.

Sobald der Formalismus ſeine Macht verloren hatte, verlor zugleich die Verſtandesbildung ihre Einſeitigkeit. Sie wurde jetzt nicht mehr als ein beſonderer Gegenſtand betrachtet, ſondern erhielt ihre Anwendung in allen Lehrobjecten. Dieſe wurden nicht mehr geiſtlos, ſondern mit Verſtand cultivirt; denn ſo verlangte es die verbeſſerte Methode: der Unterrichtsgegenſtand ſollte „allſeitig“ aufgefaßt und behandelt, in allen Beziehungen für den Schüler ausgebeutet werden. Es kommt allerdings hie und da noch vor, daß „Verſtandes-Übungen“ als beſonderer Unterrichtsgegenſtand auf Lectionsplänen aufgeführt ſind, rein um des formellen Nutzens willen; indeſſen verſchwindet doch dieſe Einſeitigkeit aus dem vorigen Jahrhunderte, die nur in Schulen ſtattfinden kann, in denen die Unterrichtsgegenſtände nicht allſeitig behandelt werden, immer mehr und mehr. Der menſchliche Geiſt beſteht einmal nicht aus einzelnen, unzuſammenhängenden Vermögen, ſondern iſt eine große Einheit, ein Geſammtweſen, aus dem nur hie und da einzelne Strahlen ſchärfer hervorleuchten, ohne jedoch iſolirt dazuſtehen. Was wäre das für ein Unterricht, der das Erkennen, das Gefühl, den Willen und jede einzelne Kraft der Seele neben- und nicht in- und miteinander ausbildete? *)

---

bleibt ein Bruch zwiſchen ſeinem Denken und deſſen Objecte, er iſt nicht an der lebendigen Erſcheinung, ſondern lediglich an der unſinnlichen Abſtraction geübt, und ſo viel er auch nach ſeiner Art aus jenen Denkübungen heimgebracht haben mag, ſie nutzen ihm in der Wirklichkeit und Wahrheit nichts, ein einziger pädagogiſch benutzter Spaziergang würde ihm verhältnißmäßig eine viel reellere und anregendere Frucht wahrhafter Erkenntniß verſchafft haben, als eine Mandel ſolcher Lehrſtunden.“

Dir. Weber.

*) Aus demſelben Grunde ſind die Gedächtnißübungen als ſolche zu verwerfen. Bei jedem Unterrichtsgegenſtande kommen dieſe mehr oder weni-

Digitized by Google

Aber wie betreiben wir nun die Bildung des Verſtandes in den Lehrobjecten der Unterklaſſe?

Das hat uns Peſtalozzi gelehrt. Der abſtracte Begriff iſt dem fünf- und ſechsjährigen Kinde noch ein todtes Weſen; es erhält erſt Leben und Bedeutung durch die Anſchauung. Alles, worüber das Kind denken ſoll, muß es erſt ſehen; ſo allein wird der Unterricht naturgemäß. Darum ſollte im Grunde jeder Unterricht auf das Anſchauen baſirt werden; Keiner ſollte dem Kinde mit abſtracten Begriffen entgegentreten. Es iſt auch ſo natürlich. Das Seelenleben des Kindes iſt noch unausgebildet; die Eindrücke, die es

---

ger vor und hier nur haben ſie ihren Werth. Nichts iſt geiſttödtender und verknöchernder als das Auswendiglernen um ſeiner ſelbſt willen, ohne einem höhern Zwecke zu dienen. Wir können uns nicht verſagen, bei dieſer Gelegenheit einige Worte Dieſterweg's anzuführen:

„Was geſchieht noch ſo häufig?

Sonnabends wird den Kindern ein ihnen unbekanntes Penſum (eines Liedes, des Katechismus ꝛc.) aufgegeben, Montags wird es überhört, die Schüler ſagen her. Iſt Beides recht?

a) Das Erſte nicht, wenn die Schüler das Penſum nicht durch und durch ganz genau kennen. Was gelernt werden ſoll, muß vorher verſtanden werden. Darum muß der Lehrer es vorher (in den Lehrſtunden z. B.) mit ihnen genau durchnehmen, alles Undeutliche erklären und erläutern. Das Auswendiglernen geſchieht auch, ja hauptſächlich um des Inhalts willen.

b) Das Zweite nicht, weil das Herſagen des Auswendiggelernten, wie es zu geſchehen pflegt, nichts taugt. Es verdirbt den Kopf der Kinder und ihre Sprache, verleidet ihnen die Sache, iſt an ihr eine ſchreiende Verſündigung. Die Schüler ſollen das Erlernte nicht herſagen, weil es nur bei ſolchen Dingen geſchieht, die Einem fremd geblieben, deren Wortlaute man nur gefaßt hat. Die Schüler ſollen das Erlernte vortragen, d. h. nicht declamatoriſch und mit Geſten, ſondern einfach, aber mit vollen Accenten, euphoniſch und logiſch richtig, ſodaß man hört, die Sache iſt in ihnen. Dieſes iſt nur möglich, wenn die Schüler das Erlernte vollkommen verſtehen. Nur dann kann man von ihnen verlangen, daß ſie es wirklich dem Gedächtniß treu anvertrauen. Wo der Lehrer jenes den Schülern überläßt, da entſteht das fatale, widerwärtige und ſchandbare Herſagen, und obendrein wird ein ſolcher Überhörtag, weil das Gefoderte nicht geleiſtet wird, wie Thilo ſagt, zu einem dies irae. Das Meiſte iſt halb gelernt und falſch eingelernt — kann der Lehrer es verantworten?

Alſo erſtens Verſtehen, zweitens genaues Vorleſen, drittens Lernen, viertens Vortragen; Letzteres einzeln und im Chore. Iſt es von Einzelnen und im Chore richtig geleſen worden, ſo wird es nachher im Chore ſo vorgetragen, als ſpräche ein Mann. Es iſt bei einiger Übung und ſinnvoller Behandlung von Seiten des Lehrers eine wohlthuende, ja nicht ſelten ergreifende Erſcheinung (!). — Das fünfte Stück iſt, um an Obiges zu erinnern, das Wiederholen, damit nichts vergeſſen werde. Weil in den neuern Schulen keine beſondern Gedächtnißübungen mehr vorkommen, ſo wird das Gedächtniß darum nicht weniger geübt; ebenſo wenig als der Verſtand da verloren hat, wo die unmittelbaren Verſtandesübungen verſchwunden ſind."

„Wegweiſer", I. Band, S. 246 f.

Digitized by Google

in ſeinem Handeln beſtimmen, kommen von außen. Sobald es ſeine Gedanken auf Dinge richten ſoll, die außer dem Bereiche ſeiner Sinnesthätigkeiten liegen, wird es zerſtreut, unaufmerkſam; es langweilt ſich. Aber man gebe ihm etwas Concretes und knüpfe an dieſes eine Gedankenfolge an, ſo wird es unmerklich mit dem Geiſte folgen; ſein inneres Auge wird ſich öffnen, ſobald das äußere ſeinen Gegenſtand allſeitig aufgefaßt hat. Das Kind glaubt ſich zu unterhalten — allerdings, ja — während ſeine geiſtigen Anlagen unmerklich ſich ausbilden.

Weil nun aber das „Anſchauen" die Grundlage alles Unterrichts iſt, ſo gehört es vorzugsweiſe in die Unterklaſſe. Würde es in der Weiſe, wie es jetzt im Allgemeinen behandelt wird, durch alle Klaſſen durchgeführt werden, ſo könnte es leicht geſchehen, daß der Lehrer ſich dadurch verleiten ließe, dieſe Anſchauungsübungen, wie früher die Verſtandesübungen, als einen beſondern Gegenſtand zu betrachten; die übrigen Lehrobjecte würden ſo abſtract getrieben, wie früher und der wahre Nutzen des Anſchauens ginge verloren. In der Unterklaſſe allein haben die Anſchauungsübungen an ſich ihren Werth und ihre richtige Stellung; denn hier ſoll das Kind für den künftigen eigentlichen Unterricht erſt tüchtig gemacht werden, es ſoll ſehen (aufmerken) und ſprechen lernen, da Beides nothwendig iſt, wenn der Unterricht ſegenbringend wirken ſoll. Beide Zwecke dürfen aber nicht nacheinander, ſondern müſſen miteinander verfolgt werden. Indem das Kind ſieht, wird es durch den Lehrer angereizt, ſeine Vorſtellungen in Worte zu kleiden, und nur dann erſt hat das Anſchauen Einfluß auf die intellectuelle Bildung des Kindes, wenn es durch die Sprache gleichſam zu einem verkörperten Begriffe geworden iſt.

Werfen wir nun einen Blick auf das Verfahren, wie es jetzt nach Stoff und Form bei den Anſchauungs- und Sprech-Übungen angewendet wird.

I. **Der Stoff.** Peſtalozzi iſt unſer Aller Meiſter; wie machte er's? Er ging vom lebenden Menſchen ſelbſt aus als demjenigen Gegenſtande, der als Subject und Object zugleich am nächſten liege. Sein bekanntes „Buch der Mütter" zeigt es uns deutlich, wie er den Stoff ordnete und zuſammenfaßte, den Stoff, der ſich allein nur auf den menſchlichen Körper bezog. Wir brauchen nicht erſt zu erwähnen, daß die Wahl dieſes Materials für den Anſchauungs-Unterricht keine glückliche war, — gewichtige Männer haben ſich oft und gründlich dagegen ausgeſprochen; aber wir erkennen wenigſtens darin das Princip, „bei der Anordnung des Stoffes überall von dem Nähern zu dem Entferntern, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten und von da zu dem bisher ganz Unbekannten, von Dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu Dem, was erſt mit Beihülfe begleitender Verſtandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuſchreiten".

Digitized by Google

Das Kind ſchaut nicht zuerſt auf ſich, ſondern auf die Gegenſtände um ſich her; deshalb iſt es am natürlichſten und zweckmäßigſten, dem Anſchauungs-Unterrichte die Gegenſtände in der nächſten Umgebung des Kindes zum Grunde zu legen. Von der Schule oder dem älterlichen Hauſe ausgehend, führe man das Kind in die Welt (die Heimat); denn ſie iſt das größte Lebensbuch, deſſen einzelne Blätter ſich unverwiſchbar in die Seele des Kindes einprägen. Dann erſt, wenn es die Gegenſtände um ſich her und die Verhältniſſe, in welchen ſie zueinander ſtehen, vollkommen begriffen hat, wird es Zeit, ſeine Aufmerkſamkeit auf ſich ſelbſt und die Stellung hinzulenken, die es in der Welt einnimmt. Der Anſchauungs-Unterricht wird auf dieſe Weiſe ſtofflich der Anfang aller Unterrichts-Gegenſtände, „er bildet", wie Harniſch ſagt, „die Wurzel des Unterrichts".*) Aus ihr ſchießen die realen und formalen Lehrobjecte wie einzelne Äſte und Zweige auf und indem ſo das Kind Alles in lebendiger Beziehung auf das Leben kennen lernt, thut ſich ihm zugleich auch das religiöſe Gebiet auf und das Bewußtſein ſeiner Abhängigkeit von Gott wird natürliche Folge der Anſchauung der Natur und des Menſchenlebens, was Denzel in dem dritten Theile ſeiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" beſonders hervorhebt.

Wenn wir aber auch von dieſem letztern Zwecke abſehen, ſo bilden die Anſchauungs-Übungen immer den Grund und die beſte Vorſchule zur ſpätern Betreibung der Weltkunde im umfaſſendſten Sinne als Kunde des Sichtbaren, im Gegenſatz zur Religion, die uns auf das Gebiet des Unſichtbaren führt. Bedenken wir hierbei, daß in den meiſten Volksſchulen die Weltkunde aus Mangel an Zeit nur höchſt oberflächlich betrieben werden kann, und daß ſie ſich gewöhnlich unter dem Schilde „gemeinnütziger Kenntniſſe" in planloſem Umherſchweifen aus einem Gebiete ins andere ergeht; ſo erſcheint es uns um ſo zweckmäßiger, den Stoff in den Anſchauungs-Übungen auf ihre verſchiedenen Fächer zu vertheilen, zwar ſo, daß dadurch ne-

---

*) Erſte faßliche Anweiſung zum vollſtändigen deutſchen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Leſen und Schreiben, Beſchauen und Verſtehen 2c. von W. Harniſch. 5te Aufl. Breslau, bei Graf, Barth u. Comp., 1839. (25 Sgr.). — „Die Übungen der Anſchauung müſſen allmälig in Denk- und Verſtandes-Übungen übergehen. Denk- und Verſtandesübungen ohne Anſchauungs-Übungen, das ſind Pflanzen ohne Wurzeln." — Die Anſchauungs- und Sprechübungen ſind in dem erſten Abſchnitte des zweiten Theiles behandelt: 1) der Anfang dieſes Unterrichts; 2) Kennen und Benennen der Gegenſtände; 3) die Zahl der Dinge; 4) die Theile der Dinge; 5) die Farbe; 6) die Form und Lage; 7) die Größe; 8) der Schall; 9) das Gefühl, der Geruch und der Geſchmack; 10) Urſtoff, Zuſtand, Gebrauch; 11) das Zuſammenſtellen und Ordnen; 12) Urſache und Wirkung; 13) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck; 14) Stellvertretung und Bezeichnung; 15) Umſtände und Verhältniſſe; 16) Zuſammenfaſſen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Digitized by Google

den dem formalen Zwecke der Ausbildung der Denkkraft und der Sprache zugleich der materielle der Heimatskunde gefördert würde.

Gehen wir etwas näher darauf ein. Die Weltkunde zerfällt in ſieben einzelne Fächer, ſie möge ſich nun über das ganze Univerſum oder über die enge Heimat erſtrecken. Dieſe Fächer ſämmtlich in der Volksſchule bei ihrem jetzigen Standpunkte nur einigermaßen gründlich zu behandeln, iſt ein Ding der Unmöglichkeit, obſchon es zu wünſchen wäre, da der Schüler mit für die Welt gebildet wird; aber aus jedem Fache Etwas gründlich, das geht ſchon, und die Anſchauungs-Übungen kommen uns hierbei trefflich zu ſtatten. Sie legen den Grund, auf dem in den obern Klaſſen weiter gebaut werden kann, und iſt für die Güte und Dauer des Grundes geſorgt, ſo wird das Gebäude um ſo ſicherer und ſchneller erſtehen.

Wir gehen demnach von der Schule aus, weil dieſe dem Kinde durch unmittelbare Anſchauung näher liegt als das Haus. Jeder Gegenſtand in derſelben wird nach Form, Größe, Zahl u. ſ. w. einzeln und in ſeinem Verhältniſſe zum Ganzen betrachtet und dann erſt gehen wir zu Dem über, was der Schule als Object des Anſchauens am nächſten liegt und ſtets von den jedesmaligen Örtlichkeiten abhängt.

„Die Schwierigkeit der Behandlung liegt aber eben in dieſen Örtlichkeiten. Um ſie vollſtändig aufzufaſſen, dazu gehört genaue Kenntniß derſelben, und dieſe kann nicht in der Schule erworben werden, wo die Anſchauung derſelben fehlt. „Wie nun?“ fragen wir mit Director Weber, „ſoll man mit den Kindern ſpazieren gehen, ſtatt Schule halten? Zur Abwechſelung wol auch einmal; aber weder immer, noch zu ausgeſprochenem, pädagogiſchem Zwecke, was jedenfalls eine Pedanterei bleibt, ein gemachtes Weſen, das der Erziehung jene Blechaffiſchen an die Bruſt hängt, nach denen man erfahren ſoll, was in der Schaubude für gutes Geld alles zu haben iſt; und einer ſolchen ebenfalls blos dreſſurmäßigen Effecthaſcherei bleibt zeitlebens das Livree- und Fabrikmäßige ſeinerſeits anhaften und gibt den Anſtrich einer Unfreiheit, welche nicht wieder abzuwaſchen iſt.“

Nun, das Kind ſoll auch ohne Anleitung des Lehrers ſehen lernen und ſelbſtthätig ſein. Es durchwandere ſeinen Ort und deſſen Umgebungen und ſehe und beurtheile die Dinge, die ſich ihm da entgegenſtellen. Es erwäge die Lage und Verhältniſſe des Einzelnen zum Ganzen, es meſſe und ſchätze nach gegebenem Maßſtabe Länge, Höhe und Tiefe eines Gegenſtandes oder Ortes; dann wird es in der Schule, zumal wenn Bilder das Gedächtniß unterſtützen, ſeine Anſchauungen ebenſo gut in Worte kleiden können, als wenn es die Objecte unmittelbar vor Augen hätte. Von beſonderm Vortheil für die richtige Auffaſſung des Beſprochenen, wie für Ausbildung der Begriffe von Größe und Verhältniß iſt das Meſſen, wozu

Digitized by Google

man die Kinder fleißig anhalten ſollte, zumal es ihnen, wenn ſie nur erſt einige Gewandtheit darin erlangt haben, großes Vergnügen macht. Zweckmäßig iſt es dabei, nicht von allen Kindern die Größen-Verhältniſſe z. B. ein und derſelben Straße beſtimmen zu laſſen, ſondern die Aufgabe unter mehre Gruppen zu vertheilen.

So lernt das Kind ſich zurechtfinden auf dem Grund und Boden ſeiner Heimat (Wohnort, Feldmarken und nächſte Ortſchaften) und der Lehrer geht nun mit ihm zu Dem über, was der Boden erzeugt, zu den Pflanzen. Dieſe hat das Kind wieder in unmittelbarer Anſchauung; denn das iſt Hauptſache, daß jedes Kind ein Exemplar der zu beſprechenden Pflanze in Händen habe, um genau auf Das ſehen zu können, worauf der Lehrer aufmerkſam macht. Die Auswahl der Pflanzen wird dem umſichtigen Lehrer keine Schwierigkeiten machen; wenn er nur darauf ſieht, daß durch dieſelben dem Kinde die meiſten Formen und Bildungen im Pflanzenreiche vor die Augen geführt werden.

An die Betrachtung der Pflanzen ſchließt ſich die der Thiere, eröffnet durch Beſprechung der Hausthiere, wobei es nothwendig iſt, durch gute Abbildungen der innern Anſchauung der Kinder zu Hülfe zu kommen. Die niedern Thierklaſſen fallen aus leicht begreiflichen Gründen noch ganz weg.

Die Mineralkunde, die nun folgt, kann ſehr anſchaulich getrieben werden, indem es nicht ſchwer hält, die zu beſprechenden Gegenſtände in ihrem natürlichen Zuſtande zu erhalten. Hier bietet ſich auch die beſte Gelegenheit dar, regelmäßige Körperformen zu beſprechen, was für den Verſtand der Kinder ſehr bildend iſt. Neben den, gewöhnlich kleinern kryſtalliniſchen Gebilden können zur Verdeutlichung noch größere regelmäßige Körper in Pappe oder Holz vorgezeigt und von den Kindern in Thon oder dergleichen nachgebildet werden.

Von der Naturgeſchichte wenden wir uns zur Naturlehre. Der Anknüpfungspunkte an dieſen Lehrgegenſtand gibt es genug; der natürlichſte wäre, an einem Steine das Geſetz der Schwere und die dadurch bedingten Erſcheinungen in der Natur zu verſinnlichen. Wo wir anknüpfen, bleibt ſich gleich; nur Das ſteht feſt, daß das Leichtere dem Schwerern vorangehen muß und die Experimente ſo einfach und ohne alle künſtliche Apparate zu bewerkſtelligen ſein müſſen, daß ſie von jedem Kinde ſelbſtſtändig ausgeführt werden können.

Die Beſprechung des Feuers und ſeiner Wirkungen führt auf Wärme und Licht, das letztere auf die Sonne, als das anſchaulichſte Element des Lichts, und dieſe führt uns dann in die Himmelskunde hinein. Die Behandlung derſelben ſetzt ſchon ein reiferes Denken voraus und bietet viel Abſtractes dar. Sie deshalb aber ganz dem Geſichtskreiſe des Kindes zu entziehen, halte ich nicht für räthlich, da ſich an die bedeutendſten Erſcheinungen des Himmels ſchon Manches anknüpft, was dem kindlichen Geiſte nicht mehr fremd

Digitized by Google

iſt. Es iſt ſchwierig, den weiten Himmel in die enge Schulſtube herabzuziehen; aber ein Lehrer, der nicht blos mit Worten verdeutlicht, wird es ſchon zu bewerkſtelligen wiſſen. Zur Noth genügt zum Veranſchaulichen die Kreidezeichnung auf der Wandtafel. Trocken darf der Gegenſtand aber durchaus nicht behandelt werden. Im Himmel und in ſeinen Wundern liegt zu viel Erhabenes, als daß ſein Zauber durch eine hölzerne „Praxis" vernichtet werden ſollte.

Nachdem wir ſo von der Erde allmälig zum Himmel aufgeſtiegen ſind, wenden wir uns wieder zu ihr zurück, von der Natur zum Menſchen, und gehen auf das Treiben und Wirken deſſelben näher ein. Zuvor iſt es aber nothwendig, den Menſchen als Einzelweſen zu betrachten. Des Pſychologiſchen wird hier nur inſofern gedacht, als es den Anknüpfungspunkt zu dem folgenden Gegenſtande bildet. Denn da ſich die Pſyche in den Thätigkeiten des Menſchen äußert, ſo führt ſie uns mittelbar durch dieſelben auf die Gewerbskunde. Die zu beſprechenden Gewerbsthätigkeiten können nach den Stoffen oder den Bedürfniſſen geordnet werden; nur muß darauf Rückſicht genommen werden, daß keine derſelben zu viel Künſtliches enthalte und darum das Kind verwirre.

So liegt das gegenwärtige Treiben der Menſchen dem Kinde vor Augen und die Frage drängt ſich natürlich auf: „war es früher auch ſo wie jetzt, und was ſchafften die Menſchen der Vorzeit?" — Das führt zum Schluß, zur Geſchichte. Mancher wird hier einwenden: „Was ſollen wir aus der Geſchichte den Kindern Anſchauliches vorführen? Geſchichte kann nur erzählt werden; das Kind hört zu und damit iſt die Sache abgethan." — Gut, können wir kein Bild von Dem, was in der Heimat geſchehen iſt, vorzeigen, ſo falle die Geſchichte weg. Es wird aber gewiß von keinem Nachtheile für die Ausbildung des Kindes ſein, wenn wir demſelben Das, was ſeine Vorfahren thaten, in einem lebendigen Wort-Gemälde vor das geiſtige Auge ſtellen; zumal die Beſprechung des Geſchichtlichen den Schluß des Curſus bildet, wo die Denkkraft des Kindes durch das ſchon Beſprochene hinlänglich geſchärft worden iſt, um leicht Verſtändliches ohne Bild aufnehmen zu können. Die Anknüpfungspunkte können bei Vorführung einzelner Perſonen leicht die Denkmale auf dem Friedhofe, bei Beſprechung einzelner Thaten Ruinen oder andere, an die Vorzeit erinnernde Örtlichkeiten der Umgegend bilden. Etwas findet ſich auch wol in jeder Gegend, woran man ein bedeutungsvolles Ereigniß der Vorzeit knüpfen kann. — Zum Schluß wird die ganze Heimat als Theil des Staates betrachtet und die Stellung derſelben zum Fürſten erklärt, wodurch ein zweiter Curſus, die Kunde des Vaterlandes, zweckmäßig eingeleitet wird.

Die unterrichtliche Anordnung des Stoffes der geſammten Anſchauungs-Übungen ſtellt ſich demnach folgendermaßen heraus:

Digitized by Google

Weltkunde.	Die Natur.	Die Erde.	1. Ortskunde.
			2. Naturgeſchichte.
			3. Naturlehre.
		Der Himmel.	4. Himmelskunde.
	Der Menſch.	Gegenwart.	5. Menſchenkunde.
			6. Gewerbskunde.
		Vorzeit.	7. Geſchichte.

Über die Vertheilung dieſes Stoffes werden wir bei Gelegenheit der Anzeige eines neuen Buches, welches die Anſchauungsübungen in dieſer Weiſe darſtellt, das Nöthige bemerken; jetzt betrachten wir die Anſchauungsübungen noch als Sprechübungen. Denn obwol das bloße Anſchauen ſchon Gedanken erzeugt, ſo kann ſich doch der Lehrer erſt durch das Wort von der Klarheit derſelben überzeugen. Alſo:

II. Die Form. Das Kind ſoll ſprechen lernen; das iſt äußerlich die Hauptſache. Dies geſchieht aber nicht durch das (zu frühe und dadurch verdummende) Leſenlehren*), ſondern durch die Erweckung des Gedankens mittels der Anſchauung und der Frage. Die Frage ſei ſo einfach und beſtimmt als möglich; dann nur läßt ſich das Gleiche von der Antwort erwarten. Das Kind

---

*) Der Plan des Unterrichts muß nicht nach dem häufig verkehrten Plane der Schule, ſondern nach dem

Maßſtabe des ſich entwickelnden Geiſteslebens

angelegt werden.

Wie beginnt die Schule? Mit der Fibel und dem Einmaleins. Wie kann man aber in die Stube, wenn die Thür nicht offen iſt? Entweder muß man wie ein böſer Geiſt durchs Schlüſſelloch, oder mit dem Kopfe die Thür einrennen. Verlangt das aber nicht die Schule, wenn ſie alle Begriffe an das todte und tödtende Wort knüpft, wenn ſie das Kind mit dem Buche in der Hand in die Welt hinein und zu Gott hinaufſchauen läßt? Statt daß man das kleine Fünkchen anbläſt und ihm allmälig Brennſtoff zuführt, wird es in der Regel ſo mit Holz überhäuft, daß es oft ganz ausgeht. Leſen, leſen und immer wieder leſen. Die Kinder der Indianer leſen nicht und ſind gewiß viel klüger, wenn auch gerade nicht ſo gelehrt, wie unſere Kinder. Mit unſern Kindern macht man es meiſt ſo, als wollte man einen Kurzſichtigen durch Zwangsmaßregeln dahin bringen, daß er gut ſehen ſoll. So laſtet zur Zeit noch eine wahre Geiſtestyrannei auf unſern Kleinen. und Verwüſtungen werden auf dem Gefilde des geiſtigen Lebens angerichtet, die der nachfolgende Unterricht ſchwerlich wieder vergüten kann, und die dem Kinde die ganze Schule verleiden." — — — „Der zu frühe Gebrauch des Buches heißt das Kind taub, blind, ſtumm und dumm machen. Die Bücher ſind für den ordnenden, ſchaffenden, reflectirenden Verſtand und ſind optiſche Gläſer. Das Kind wird mit geſunden Augen geboren und braucht dieſer Gläſer noch nicht, ſpäter begehrt es ſie von ſelbſt. Wenn das Kind aber auch geſunde Augen hat, ſo ſieht es deshalb noch nicht, und wenn es ſehen lernt, ſo muß es ſich zuerſt an den nahen Gegenſtänden üben, dann erſt mag es nach den weiten Gegenſtänden ſpähen."

Scheinert, die Erziehung ꝛc. 2. Bd. S. 326 ff.

Digitized by Google

verfällt hierbei gewöhnlich in drei Fehler: es kleidet ſeine Gedanken entweder nur in ein Wort (einen halben Ausdruck), oder es ſpricht mehr, als nöthig iſt, oder es ſagt Alles undeutlich. Der letztere Fehler iſt ein rein äußerlicher und wird deshalb am leichteſten gehoben werden können. Nichtsdeſtoweniger iſt er ein großes Hinderniß beim Unterrichten, und in des Lehrers eigenem Intereſſe liegt es ſchon, ihm mit allen Kräften entgegenzuwirken. Beruht das undeutliche Sprechen auf Angewöhnung, ſo wird Übung und der entſchiedene Wille des Lehrers es bald beſeitigen; liegt es an der Blödigkeit des Kindes, ſo iſt es Aufgabe des Lehrers, durch ein zutrauliches, nachſichtsvolles Benehmen das Kind zu ſich heranzuziehen und muthig zu machen; liegt der Grund endlich an mangelhafter Ausbildung der Organe, nun, ſo hilft oft weiter nichts als die Geduld.

Schwieriger iſt es, ſtatt des „Zuwenig“ oder „Zuviel“, was das Kind ſpricht, die runde, ſichere Antwort zu erzielen. Dahin wird es der Lehrer nur durch anhaltendes Üben bringen. Hat das Kind den Gegenſtand geſehen, ſo nennt es ihn. Dann kommen die Merkmale desſelben, deren Bezeichnungen dem Kinde gegeben werden müſſen, wenn es dieſelben noch nicht kennt, und zwar, nachdem es dieſe Merkmale in ihrer Mannichfaltigkeit an verſchiedenen Dingen hat kennen lernen. So wird der einfache Satz gebildet und nach und nach durch neu hinzukommende Beſtimmungen erweitert. Um das Geſehene durch das Wort feſt einzuprägen und um Abwechſelung in den Unterricht zu bringen, wird der Satz erſt von Einzelnen vollkommen richtig geſprochen und dann im Chore von Allen oder bankweiſe wiederholt, wobei beſonders auf das richtige, logiſche Betonen Rückſicht genommen werden muß. Ob es ganz zweckmäßig iſt, ſich beim Unterrichten der Zeichen zu bedienen, wollen wir dahingeſtellt ſein laſſen; jedenfalls erhält der Unterricht dadurch etwas Förmliches und Steifes, das dem Kinde gegenüber leicht in Pedanterei ausarten kann, die auf dieſes einen verderblichen Einfluß äußern kann.

Es kommt überhaupt hier ganz auf den Lehrer an, den Unterricht lebendig und für die Kinder intereſſant zu machen. Wie lernt dies aber der Lehrer? Dadurch, daß er lieſt, wie es Andere machen? Nimmermehr. Der todte Buchſtabe wird ihm kein Leben einhauchen; dies erlangt er nur im Leben ſelbſt. Alſo lerne er um ſich ſehen und hören; er blicke hinein in das große Buch der Welt, in die Natur, „das einzige Buch, das auf allen Blättern großen Gehalt darbietet,“ in das geſellige Leben; er lerne verſtehen, was ihm die tägliche Erfahrung predigt; er laſſe das Leben zu ſeinem Nutzen auf ſich wirken. Die Stube und der Bücherſchrank dienen nur dem abſtracten Wiſſen, dem todten Materialismus; darum hinaus in die bewegte Gegenwart! Dann, indem er anſchauen lernt, wird er anſchauen lehren können.

Digitized by Google

Literatur.

Der Bücher, die ausſchließlich den Anſchauungs- und Sprechunterricht behandeln, haben wir im vorigen Jahre nur wenig erhalten. Wir machen auf folgende aufmerkſam:

1) Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweiſung und Bildung in der Volksſchule, von Dr. **Dieſterweg.** 4. vermehrte u. verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen u. Klaſing. kl. 8. (10⅞ B. und 7 Tafeln mit Vorübungen zum Schreiben und Rechnen auf 3 Blättern. — ½ Thlr.)

2) Denzel's Entwurf des Anſchauungsunterrichts in katechetiſcher Gedankenfolge; praktiſch ausgeführt von **C. Wrage**, Lehrer an der Wilhelminenſchule in Flensburg. Mit einem Vorwort von **Denzel**, Prälat, Oberſchulrath ꝛc. zu Eßlingen. 5. Aufl. 1. Curſus. Altona, Hammerich. gr. 8. (14 B. ½ Thlr. Das ganze Werk 2 Thlr.)

Beide Bücher ſind zu bekannt, als daß wir ſie noch beſonders zu empfehlen brauchten.

Für den Schüler wie für den Lehrer gleich brauchbar iſt

3) Die Klein-Kinder-Schule. (96 zum Theil lithogr. Blätter.) Nebſt Anleitung zum Unterricht in derſelben. Von **Ad. Schnyder.** Aarau, Sauerländer. kl. 16. (3⅛ B. in verziertem Etui ⅔ Thlr.)

Früher erſchienen als etwas Ausgezeichnetes für den Schüler

4) Bilder zum Anſchauungs-Unterricht für die Jugend. 3 Theile. Eßlingen am Neckar, Schreiber. Fol. Schrbp. In verziert. color. Umſchlag cart. (5⅔ Thlr.)

Sie enthalten auf 90 illuminirten Blättern in Fol. (nebſt 10 B. Text von Schmid, Rector am Pädagogium in Eßlingen) einheimiſche und ausländiſche, nach geographiſchen Rückſichten geordnete Naturgegenſtände.

Schließlich zeigen wir noch das Erſcheinen eines Buches an, in welchem der Verf., auf den oben angeführten Inhalt bauend, auch der Form nach einen praktiſchen Lehrgang zu liefern ſich bemüht hat,

Die Weltkunde als Anſchauungs- und Sprech-Unterricht in der Unterklaſſe. Für Bürger- und Volksſchulen methodiſch bearbeitet von **Carl Racke.** Leipzig, Einhorn's Verl.-Exp. (Fr. Brandſtetter.)

Über die Vertheilung des Stoffes in demſelben, wodurch es vielleicht an Brauchbarkeit gewonnen hat, theilen wir Folgendes mit:

Dem Anſchaulichſten und deshalb Wichtigſten muß die meiſte Zeit gewidmet werden. Rechnen wir von den 20 Stunden, deren eine Unterklaſſe doch in ſeltenen Fällen wenigere hat, nur 3 Stunden auf den Anſchauungs-Unterricht, ſo vertheilt ſich der ganze Stoff,

Digitized by Google

nach Abzug der Ferien, auf c. 120 Stunden und nach dieſer Annahme iſt das Buch eingerichtet. 26 Stunden fallen auf die Ortskunde, 37 auf die Naturgeſchichte, 12 auf die Naturlehre, 6 auf die Himmelskunde, 6 auf die Menſchenkunde, 21 auf die Gewerbskunde und 12 auf die Geſchichte. Bei dieſer Eintheilung hat man den Vortheil, daß die Lectionen, in welchen Naturgegenſtände beſprochen werden, in die „ſchöne Jahreszeit" fallen.

Digitized by Google

IV.

Schreiben und Leſen.

Wenn wir von dem Standpunkte aus, auf dem wir in pädagogiſcher Hinſicht jetzt ſtehen, zurückblicken in die Vergangenheit und dabei den Weg verfolgen, den das Kind vom erſten Schulbeſuche an durch alle Lernſtufen hindurch getrieben wurde; ſo müſſen wir geſtehen, daß es endlich an der Zeit iſt, einen naturgemäßen Lehrgang zu ſchaffen, einen Lehrgang, der das Kind bei ſeinem erſten Eintritte in die Schule durch Handhabung eines todten Mechanismus nicht auf die Tortur nimmt, ſondern es mit Luſt und Liebe zum ſelbſtſtändigen Schaffen antreibt und dadurch den Geiſt lebendig macht.

Bisher galt es als Hauptzweck des erſten Unterrichts, das Kind leſen zu lehren. Leſen hieß der Grundſtein aller Bildung und das verſtändigſte Kind war das, welches am eheſten leſen lernte. Somit nahm der Leſe-Unterricht den erſten Rang unter den Disciplinen der Volksſchule ein und der Lehrer, der es mit ſeinen ſechs- bis achtjährigen Schülern dahin brachte, daß ſie, wie man es nannte, mechaniſch richtig leſen konnten, galt für einen tüchtigen Praktiker. Das Schreiben hielt man auf dieſer Stufe für eine große Nebenſache. „Wenn nur das Kind erſt leſen kann,“ hieß es, „das Schreiben findet ſich wol von ſelbſt, und wenn das Kind auch nicht zu der gehörigen Fertigkeit darin gelangt, der Schaden iſt beiweitem nicht ſo groß, als wenn es nicht ordentlich leſen könnte.“ So blieb man nach wie vor in dem alten Schlendrian, das Kind lernte zuerſt leſen, dann ſchreiben; daß es auch ſprechen lernen müßte, daran dachte man nicht, oder vielmehr, man konnte ſich gar nicht denken, daß ein fünf- oder ſechsjähriges Kind erſt noch nöthig habe, ſprechen zu lernen. Was war die Folge von dieſer Unkenntniß des Verhältniſſes beider Disciplinen zueinander? Das Kind lernte weder gut leſen, noch gut ſchreiben; d. h. es that Beides ohne Bewußtſein, ohne ſich eine innere Rechenſchaft von ſeiner Arbeit abgelegt zu haben. Und nun denke man ſich die ungeheuern geiſtloſen Anſtrengungen,

Digitized by Google

denen das Kind unterworfen wurde, blos, um unzuſammenhängende Buchſtaben und ſinnloſe Silben ins Gedächtniß zu prägen. Das Kind kommt in die Schule mit ſeiner ganzen friſchen, immer auf das Anſchauen gerichteten Lebenskraft, um etwas zu lernen. Es iſt durchaus noch nicht gewöhnt, ſeine Aufmerkſamkeit auf einen Punkt zu richten; es kommt vom Spiel, es hat Dies oder Das geſehen, Dieſes oder Jenes gehört; es hat ſich nie lange mit einem Gegenſtande beſchäftigt, es will Veränderung. Dabei iſt es ſchüchtern und blöde und — es iſt leider nur zu wahr — ſein Gedanke an die Schule verbindet ſich unwillkürlich mit dem Gedanken an die Ruthe. Das Erſte, was nun der Lehrer mit dieſem Kinde vornimmt, iſt, daß er es vor die Leſemaſchine (!) ſtellt, ihm ein wunderlich geformtes Bild zeigt, das auch durchaus keine Ähnlichkeit mit einem Hauſe, einem Vogel, einer Puppe oder ſonſt einem Gegenſtande hat, der dem Kinde bisher in ſeiner Umgebung vorgekommen iſt, und nun dem erſtaunten Schüler die überraſchende Mittheilung macht, daß dieſes Bild ein Ah ſei. Das Kind ſpricht es wacker nach; aber daß es etwas dabei denken ſollte, fällt ihm nicht ein; der Lehrer denkt ſich ja ſelbſt nichts dabei *). Erwägen wir nur redlich die ganze Procedur. Der Buchſtabe iſt dem Kinde ein Bild; mit dem Bilde verknüpft ſich ihm die Vorſtellung von etwas Wirklichem, das es ſchon irgendwo geſehen hat, von einer Sache oder einem lebenden Weſen. Wo aber findet es nun das ſachliche Original des Buchſtabenbildes? Nirgend, und ſomit iſt es um das Intereſſe des Kindes an dem Unterrichte geſchehen. Die Buchſtaben langweilen es, weil es ihre Bedeutung nicht verſteht, es wird gedankenlos, vergißt das Eingeprägte und nun

*) „Was haſt du denn, lieber Lehrer, bei: ba, be, bi, bo, bu dir zeither gedacht? — Du antworteſt: „Nichts; denn dabei kann man ſich nichts denken.“ — J, du träger Lehrer, warum denn nicht? — Bei „ba“ konnteſt du denken: Das iſt ein Theil von dem Worte „baden“. „Das Baden iſt der Geſundheit zuträglich,“ iſt ein Urtheil, alſo konnteſt du bei ba denken: Das Baden iſt der Geſundheit zuträglich. Bei be konnteſt du denken: „Beten bringt Segen;“ bei bi: „In der Bibel ſpricht Gott zu uns;“ bei bo: „Guter Boden trägt reichlich;“ bei bu: „Spare deine Buße nicht, bis du krank wirſt.“ Schon bei a kannſt du dir etwas denken, wenn du willſt. Denn a iſt ein Theil der Sylbe Ad; Ad ein Theil des Wortes Adler; Adler ein Theil des Satzes: Wo Aas iſt, da ſammeln ſich die Adler. A iſt nun eben ſo gut ein Theil dieſes Satzes wie Adler. Warum ſoll nun das Kind ſich bei Adler ein vollſtändiges Urtheil bilden, da du es bei Ad und A nicht thuſt! Auch bildet a in Wörtern, wie Adam, Ameiſe, Ahorn für ſich eine Sylbe. Wie leicht konnteſt du bei a an den Satz denken: Adam war der erſte Menſch? Du verlangſt offenbar von dem Kinde etwas, was du in einem ſehr verwandten Falle ſelbſt nicht thuſt. Darum täuſche dich nur nicht mit der Hoffnung, das Kind werde bei vorgelegten Satztheilen ſich immer ganze Sätze denken. Es thut dies gewiß nicht, treibt alſo etwas, wobei es ſich nichts denkt, alſo etwas Gedankenloſes.“

Saat und Erndte auf dem Gebiete des Volksſchulweſens im Preuß. Regierungsbez. Erfurt. Von J. H. Schöne, Pfarrer.

braucht nur noch die Strafe des Lehrers hinzuzukommen, um ihm die Schule als etwas Verhaßtes ganz zu verleiden.

Daß da die Fortſchritte von keiner großen Bedeutung ſein können, leuchtet ein. Dann liegt aber noch ein bedeutendes Hinderniß am Fortſchreiten in der Unkenntniß der Bücherſprache. Satzſtellungen und Satzverbindungen, wie ſie das Kind auf einer ſpätern Stufe leſen lernen ſoll, ſind ihm vielleicht in ſeinem ganzen Leben noch nicht vorgekommen; ja in den meiſten Gegenden Deutſchlands kennt das Kind ſelbſt ſehr viele Wörter im Buche nicht, weil es im älterlichen Hauſe gewohnt geweſen iſt, die Begriffe, welche jene Wörter verſinnlichen, durch ganz andere auszudrücken. Man denke nur an die verſchiedenen Mundarten, an die Provinzialismen! Ja, es iſt durchaus naturwidrig, das Kind leſen lehren zu wollen, ehe es die Bücherſprache reden kann.

Man wird einwenden: „unſere Kinder haben bisher leſen gelernt (?), was wollen wir weiter? Sie haben ſchreiben gelernt, gut. Wenn der Lehrer nur aus ſeinem Unterrichte alles Mechaniſche zu verbannen verſteht und ſich an eine bildende Methode hält, ſo bleibt es ſich ganz gleich, ob er das Kind auf dieſe oder jene Manier zum Ziele führt; Hauptſache iſt immer, daß das Ziel erreicht werde.“

Mit dem Erreichen dieſes Zieles hat es nun immer noch ſo ſeine eigene Bewandtniß (man überſehe das eingeſchloſſene Fragezeichen im vorigen Satze nicht), aber was die Manieren, beſſer Methoden *) anlangt, ſo ſind wir der Meinung, daß es nur eine bildende geben kann, weil es nur eine naturgemäße gibt. Beleuchten wir darum dieſe Methoden etwas näher.

1) Die Buchſtabir-Methode. Sie beſteht in nichts Weiterem als in einem Bekanntmachen der Zeichen, die ein ganzes Wort formiren, ohne Einſicht für das Kind, warum dieſe Zeichen zuſammengenommen ſo und nicht anders ausgeſprochen werden müſſen; denn jeder Buchſtabe hat ſeine eigenthümliche Benennung, ſeinen Namen. Die Kinder lernen die Namen aller Buchſtaben kennen und daran knüpft ſich das Syllabiren, indem die Vocale mit allen Conſonanten einfach zuſammengeſtellt und dieſe Verbindungen ausgeſprochen und geübt werden. Dieſe Methode wurde in Einzelheiten wieder auf verſchiedene Weiſe betrieben. Wir betrachten davon

a) die Peſtalozzi'ſche Leſelehrart. Der unſterbliche Meiſter ſchildert ſie uns ſelbſt in ſeinen „Bekenntniſſen“, ſo, wie er ſie zuerſt in Stanz (1798) anwendete: „Ich machte ſie auswendig buchſtabiren, ehe ſie das ABC kannten, und die ganze Stube konnte die ſchwerſten Wörter auswendig buchſtabiren, ohne noch einen Buchſtaben zu kennen. Man denke ſich den Grad der

*) Manier iſt die individuelle Anwendung irgend einer Methode, dieſe ein planmäßiges, nach allgemeinen Grundſätzen geregeltes Verfahren. Methode iſt der übergeordnete Begriff.

Digitized by Google

Faſſungskraft, den dieſes bei ſolchen Kindern vorausſetzt. Ich folgte im Anfang bei den Worten, die ich ſie alſo buchſtabiren lehrte, Gedicke's Leſeübung. Später aber fand ich für die allgemeine und erſte Übung der Kräfte noch weit zuträglicher, das ganze Alphabet fünffach nach allen Vocalen zuſammenzuſetzen, und die Kinder alſo die einfache Übung aller Sylben vollkommen auswendig zu lehren. Alle Conſonanten laufen durch alle Vocale vorwärts und rückwärts: ab, ba, ec, ce, di, id, fo, of, gu, ug u. ſ. w. Dann verfolgte ich die Methode mit drei Buchſtaben: bud, dub, bie, eib, fag, gaf, goh, hog u. ſ. w." — — „Man würde es kaum vermuthen, wie leicht und wie richtig die Kinder leſen lernen, wenn ſie die Urfügungen des Leſens ihrem Gedächtniſſe allgemein eingeprägt haben, und ihre Organe zur leichten Ausſprechung derſelben gewohnt ſind. Sie müſſen dann auf dem Papiere die doppelten, dreifachen und vierfachen Buchſtabenreihen, wie ſie zuſammenſtehen, nicht mehr buchſtabiren, ſondern dieſelben auf einmal ins Auge faſſen und ausſprechen. Aber ich zeigte ihnen jede Reihenfolge erſt dann auf dem Papiere, wenn ſie dieſelben vollſtändig auswendig buchſtabiren konnten; und zwar zuerſt geſchrieben, dann hernach gedruckt, weil mit den Übungen, ſchreiben zu lernen, eine Art Repetition des Buchſtabirens verbunden werden kann, die von doppeltem Nutzen iſt." *).

b) Die Bell- und Lancaſter'ſche Leſelehrart. Sie unterſcheidet ſich dadurch von dem gewöhnlichen Buchſtabiren, daß der Schüler die Figuren der Druckbuchſtaben mit dem Finger in feinem Sande, mit dem die Tiſche beſtreut ſind, nachbilden muß. Pöhlmann hat ſtark gegen dieſe Methode geeifert; indeſſen hat ſie gar Manches für ſich.

2) Die Lautir-Methode. Es iſt nun wol ziemlich allgemein anerkannt, daß dieſe der Buchſtabir-Methode beiweitem vorzuziehen iſt. Ihre Vorzüge liegen offen da; denn

1) ſie geht vom Bezeichneten zum Zeichen, iſt alſo naturgemäß;
2) ſie bildet die Grundlage des ganzen übrigen Sprach-Unterrichts;
3) ſie gewährt dem Kinde eine klare Einſicht in die Art und Weiſe, wie etwas Geſprochenes geſchrieben wird, arbeitet alſo weſentlich mit der Orthographie vor; dabei
4) übt ſie die Sprachorgane ganz vorzüglich und, wenn wir wollen,
5) ſie lehrt das Kind ſchnell leſen.

Auch in der Behandlung dieſer Methode haben ſich wieder merkliche Unterſchiede geltend gemacht.

---

*) Sehe Keiner mit Geringſchätzung auf dieſe Idee. Sie war dazumal neu, ſie war ein Fortſchritt. Peſtalozzi ſuchte nach dem Beſſern; thue Jeder daſſelbe, ein Beſtes gibt es nicht und darf es nicht geben.

Digitized by Google

a) Die Olivier'ſche Methode. Sie iſt die rein wiſſenſchaftliche, indem ſie „die Sprache als Lautweſen philoſophiſch richtig begründet, die feinſten Nüançen derſelben bemerklich macht. Sie bringt das Kind alle Tage zwar langſam, aber ſicher und beſtimmt um einen Schritt weiter". Den Vorzug vor ihr verdient jedoch

b) die Stephani'ſche Methode, weil ſie am leichteſten ausführbar iſt und bei aller Einfachheit doch ſchnell zum Ziele führt. Sie unterſcheidet ſich namentlich dadurch von andern, daß ſie beim Leſen Ton, Namen (mit Bewußtſein) und Zeichen gibt.

c) Die Krug'ſche Methode. Während Stephani ſich begnügte, jedem Buchſtaben einen eigenen Laut, der nur mit dem Vocale ausgeſprochen, recht vernehmbar wurde, beizulegen, claſſificirte Krug die Mitlauter nach den Sprachwerkzeugen, die bei der Ausſprache eines jeden thätig waren, und benannte ſie danach. Z. B. b = ſanfter Lippenſchluß, p = harter Lippenſchluß, r = Schnurrlaut.

d) Die Pöhlmann'ſche Methode. Dieſe lehrt die Kinder, nachdem ſie die einfachen und zuſammengeſetzten Grundlaute kennen gelernt haben, nicht die Laute der Mitlaute, ſondern ſagt ihnen nur, wie dieſe mit den beigefügten Grundlauten ausgeſprochen werden. Somit kommt das Kind nicht eigentlich zum klaren Bewußtſein der Mitlaute.

3) Die Jacotot'ſche Methode *). Sie gründet ſich auf die pädagogiſchen Grundprincipien ihres Schöpfers: „Alle Menſchen haben gleichen Verſtand," und: „Alles iſt in Allem." Die erſte Anſicht iſt weder neu, noch ſattſam bewieſen und die letzte pantheiſtiſcher Natur, wonach Jeder ihren Werth beurtheilen mag. Die Methodik ſeines Unterrichts im Allgemeinen geht darauf aus, den Geiſt in beſtändige Thätigkeit zu ſetzen, den Willen über die materielle Trägheit Herr werden zu laſſen. Das vorzüglichſte Mittel dazu findet Jacotot in Stärkung des Gedächtniſſes. Erſt wenn daſſelbe ſo Meiſter der verſchiedenen Kenntniſſe iſt, daß der Menſch ſie ſein Eigenthum nennen kann, iſt der Verſtand ermächtigt, die Stoffe gehörig zu verarbeiten. Im Beſondern läßt Jacotot beim Leſe-Unterricht weder lautiren noch buchſtabiren, ſondern er lieſt einen Satz vor und läßt denſelben ſo lange nachſprechen, bis ihn die Kinder aus dem Gedächtniſſe herſagen können. Dann nimmt er das erſte Wort vor, läßt es in die einzelnen Sylben und dieſe in die einzelnen Buchſtaben zerlegen und betrachtet ſo Wort für Wort, bis der Satz in ſeinen Beſtandtheilen feſt eingeprägt iſt. So geht es fort, bis die Erzählung

---

*) Jacotot ward zu Dijon in Frankreich geboren. In der polytechniſchen Schule zu Paris gebildet, wurde er zuerſt Advocat, dann Profeſſor der Humanitätswiſſenſchaften, Capitain der Artillerie, Secretair im Kriegsminiſterium, Subſtitut des Directors der polytechniſchen Schule, Prof. der Sprachen und Mathematik, und lebt jetzt als Prof. der franzöſiſchen Sprache und Literatur in Löwen.

Digitized by Google

oder dergl. zu Ende iſt. Dies Verfahren iſt vielſeitig getadelt worden; trotzdem muß man Jacotot den Ruhm laſſen, daß er ſeine Schüler in der ſteteſten geiſtigen Thätigkeit erhält, ſie immer beſchäftigt. Freilich läßt ſich dagegen einwenden, daß eine ſolche Methode zuletzt Monotonie erzeugen und den Geiſt ſeiner Lebendigkeit berauben muß. Die Methode iſt vielfach verſucht und leicht ausführbar gefunden worden. Wohl! wir können ſie nicht in Schutz nehmen; wir haben des Maſchinenmäßigen ſo ſchon genug *).

Alle dieſe Methoden, wie wir ſie jetzt in Kürze beſprochen haben (mit Ausnahme der Peſtalozzi'ſchen), ſtimmen darin überein, daß beim Beginn des Schul-Unterrichts das Leſen das Erſte, die Hauptſache ſein müſſe. Das Schreiben wird entweder gleichzeitig, aber doch erſt als Folge des Leſens getrieben, und zwar wieder in ein und derſelben Lection oder ganz voneinander geſondert, — oder es folgt erſt als Nebenſache, wenn das Kind bereits eine gewiſſe Leſefertigkeit erworben hat.

Und wie wurde nun das Schreiben bisher betrieben?

Gerade ſo gedankenlos wie das Leſen. Es gibt viele Schüler, welche eine ausgezeichnet ſchöne „Hand" ſchreiben, und wenn man ſie nach dem Leſen fragt, ſo ſieht es erbärmlich ſchlecht aus. Worin liegt der Grund? Einzig und allein in der falſchen Behandlung des Schreib-Unterrichts. Da werden die Kinder zuerſt angehalten, die Buchſtabenformen nachzumalen, eine heilloſe Arbeit für den Lehrer wie für den Schüler, und ohne den geringſten formalen Werth für das Kind. Schreiber Dieſes kann ſelbſt noch einige Bogen aus ſeiner Schulzeit aufweiſen, geſchmückt mit unzähligen H's und P's, die ihm nie recht in die Hand wollten, und er erinnert ſich noch recht wohl des geheimen Grauens beim Anblicke einer Vorſchrift mit dieſen unbarmherzigen Hieroglyphen. Endlich ſitzen die Buchſtaben feſt und nun geht es ebenſo an die Sylben und Wörter, an welche ſich zuletzt Sätze anſchließen, ein-, zwei- und dreizeilige, wie es die Vorſchrift bietet. In vielen Schulen ſind zwar die Vorlegeblätter verſchwunden und der Lehrer ſchreibt die Vorſchrift an die Wandtafel, aber auch in dieſem Falle hat das Kind doch weiter nichts zu thun,

---

*) Denen, welche dieſe Methode gründlich kennen lernen wollen, empfehlen wir folgende Schriften:

1. Jacotot's Lehrmethode des Univerſal-Unterrichts, überſetzt und mit Erläuterungen verſehen von Dr. **W. Braubach**. Marburg, 1830.
2. Joſeph Jacotot's Univerſal-Unterricht, nach deſſen Schriften und nach eigener Anſchauung ꝛc. Von Dr. **J. A. G. Hoffmann**, Prof. in Jena. Jena, bei Cröker, 1835. (22½ Sgr.)
3. Reiſefrüchte, geſammelt auf der Wanderung in eine Jacotot-Schule ꝛc., von **B. Lützelberger**. Altenburg, Gleich, 1837. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Digitized by Google

Jahre lang zu thun, als die vorgemalten Formen nachzumalen. Wie mechaniſch! wie geiſtlos! Im beſten Falle macht der Lehrer auf die Gedanken aufmerkſam, welche in der Vorſchrift liegen; aber was thut er während der Zeit, in welcher das Vorgeſchriebene noch keine Gedanken enthält? Und nun: haben die Kinder auch wirklich eine ſchöne Handſchrift erlangt, es kommen immer Fälle vor, daß einige unter ihnen das Geſchriebene nicht zu leſen im Stande ſind. Der Grund davon liegt in der Gedankenloſigkeit, mit welcher die Vorſchrift copirt wird; zum Leſen gehören aber Gedanken *) und dieſe können nicht aus der Vorſchrift kommen, ſondern müſſen ſich in der Seele des Kindes ſelbſt entwickeln. Der Lehrer verhindert das Denken oft in vielen Fällen ſelbſt; denn wenn er den Schüler fortwährend erinnert, immer auf die Vorſchrift zu ſehen, ja jeden einzelnen Buchſtaben genau nachzubilden, ja nicht aus dem Kopfe zu ſchreiben; ſo folgt von ſelbſt, daß das Kind eben nichts weiter erzielen wird als möglichſt treue Nachbildung der äußern Form, unbekümmert um den Sinn Deſſen, was es ſchreibt, mit Einem Worte: es ſchreibt nicht aus ſich heraus. Schreiben iſt aber der Bedeutung nach analog mit Sprechen; wie dieſes den Ausdruck der Gedanken durch Worte bezeichnet, ſo heißt jenes nichts Anderes, als ſeine Gedanken durch Schriftzüge ausdrücken.

Aus dieſem Allen folgt nun hinlänglich, daß das Schreiben zum Leſen in keinem richtigen Verhältniſſe ſtand, daß ihm eine wirkſamere Stellung gegeben und das Mechaniſche in demſelben ſo viel als möglich beſeitigt werden mußte.

Wir dürfen nie außer Augen laſſen, daß der Unterricht naturgemäß ſein ſoll. Mit dem Leſen zu beginnen, iſt aber unnatürlich, das zeigt uns der Bildungsgang des Menſchengeſchlechts. Zuerſt wurden die Gedanken nur durch die Sprache ausgedrückt; dann fühlte man das Bedürfniß, dieſen Gedanken, die durch die Rede größtentheils verloren gingen, eine bleibende Form zu geben, und ſo entſtand das Schreiben und in deſſen Folge, alſo nicht umgekehrt, das Leſen. Erſt mit der Erfindung der Buchdruckerkunſt entſtand das Leſen der Druckſchrift, alſo ganz zuletzt, nachdem bereits ohne daſſelbe viele Tauſende eine hohe Stufe der Bildung erreicht hatten. Es liegt alſo zu Tage, daß eine gediegene Bildung ohne Leſen (in dem Sinne, wie es gewöhnlich genommen wird) ganz gut zu erzielen iſt; unmöglich aber iſt dies ohne das Sprechen, ſei es in Worten oder in Schriftzeichen.

Darum iſt es allein naturgemäß, den Unterricht mit dem **Sprechen** zu beginnen und an dieſes das **Schreiben** anzuknüpfen, worauf dann das **Leſen** als nothwendige Folge ſich von ſelbſt ergibt; denn wer es überhaupt

---

*) „Leſen heißt Denken.“ Dieſterweg.

Digitized by Google

verſteht, ſeine Gedanken niederzuſchreiben, der wird dieſe dann auch leſen können.

Das Verdienſt, uns Deutſche auf dieſe einfachſte, leichteſte und ſicherſte Methode aufmerkſam gemacht zu haben, gebührt vorzugsweiſe Graſer *). Wir ſagen: aufmerkſam gemacht zu haben; denn urſprünglich iſt ſie die Erfindung des Franzoſen de Launey, und bereits über hundert Jahre alt. Es ging damit wie mit ſo mancher andern Erfindung, z. B. der Anwendung der Dampfkraft auf Maſchinen; die Zeit und die Menſchen waren noch nicht reif genug zur Einſicht in etwas einfach Großes, deſſen Werth nicht gleich auf der Hand lag; an etwas Unvernünftiges ſie glauben machen, ging viel leichter.

Die erſte Veranlaſſung zur Erfindung der Schreibleſe-Methode gab eine, von P. de Launey im Jahre 1719 zu Paris herausgegebene Schrift: „Méthode ou Art d'apprendre à lire le français et le latin.“ Der Sohn des Verfaſſers verbeſſerte ſeines Vaters Lautirmethode und fügte die Schreibleſe-Methode bei, doch ſo, daß dieſe jene begründete. Im Jahre 1741 erſchien das Werk: „Méthode pour apprendre à lire le français et le latin, par un système si aisé et si naturel, qu'on y fait plus de progrès en trois mois qu'en trois ans par la méthode ancienne et ordinaire.“ In der Vorrede ſagt der Verfaſſer: „Dieſes Büchelchen iſt freilich nur für Kinder geſchrieben, aber darum auch für alle übrigen Menſchen von Wichtigkeit: es iſt nur ein Elementarbuch, dennoch ſoll es die Grundlage der Erziehung werden und ich ſpreche mit Hieronymus: Man muß auch die ſcheinbar kleinen Dinge nicht verachten, denn ohne ſie kann man nicht Herr großer werden.“ Dann fährt er unten weiter fort: „Es iſt höchſt wichtig und ich rathe es Allen an, welche ihre Kinder nach dieſer Methode unterrichten wollen, daß ſie ihnen, ſobald ſie zu leſen anfangen, die Feder in die Hand geben. Es iſt gut, ſie alle ihre Lectionen nach dem Maße, wie ſie dieſelben verſtanden haben, auch aufſchreiben zu laſſen; denn ſo lernen ſie ſchreiben und leſen zu gleicher Zeit.“

Die neue Methode (Scriptolégie ou Ecriture-lecture) wurde bekannt; man ſah das Naturgemäße ihres Ganges ein; aber thatſächlich wagte ſich ſelten Einer an ſie heran; es war etwas Neues und das Alte hatte in jener Zeit eine noch zu bindende Kraft. So ging die Methode allmälig wieder ſchlafen und erſt ein Deutſcher unter-

---

*) 1. Divinität oder das Princip der einzig wahren Menſchenerziehung zur feſtern Begründung der Unterrichtswiſſenſchaft, von Dr. **G. B. Graſer.** Zwei Theile. 3. Aufl. Bayreuth, Grau. 1830. (2 Thlr.)

2. Elementarſchule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, in der Grundlage, in der Steigerung und in der Vollendung. 1839—41. 3 Bände. Hof u. Wunſiedel, Grau. (6 Thlr. 7½ Sgr.)

Digitized by Google

nahm das Werk, ſie in unſern Schulen anzuwenden. Die Reſultate waren glänzend: in Graſer's Schule kamen Kinder von 5 bis 6 Jahren nach einjährigem Schulbeſuche ſo weit, dictirte Sätze ohne bedeutende Verſtöße gegen die Orthographie niederzuſchreiben und ſie dann zu leſen. Man ſtaunte über den Fortſchritt; die Vortheile dieſer Methode vor jeder andern waren zu auffällig, als daß man ſie nicht hätte mit Freuden einführen ſollen. Der anfängliche Widerwille gegen das Neue ſchwand und mit ihm der frühere, theilweiſe ganz verkehrte Lehrgang durch Anwendung der Graſer'ſchen Methode.

Wir wollen das Weſen und die Einrichtung derſelben (der amerikaniſchen Taktſchreib-Methode, wie man ſie auch nennt), wie ſie **jetzt** von den Meiſten angewendet wird, durch die ganze Schulzeit verfolgen. Zu dem Ende vertheilen wir den Unterricht in drei Klaſſen und betrachten zuerſt das Verfahren in der Unter-, dann in der Mittel- und Oberklaſſe.

Unterklaſſe.

Das Ziel derſelben iſt: Fertigkeit im orthographiſch richtigen und ſchönen Aufſchreiben dictirter oder ſelbſtgebildeter, einfacher Sätze, ſowie im mechaniſchen Leſen der Druckſchrift. Der Schüler ſoll unterrichtsfähig gemacht werden.

Um dies Ziel zu erreichen, muß der Unterricht naturgemäß vom Sprechen zum Schreiben und von dieſem zum Leſen übergehen, jedoch ſo, daß eins das andere vorbereitet, keins das andere ausſchließt. Um eine klarere Überſicht zu gewinnen, theilen wir demnach den Unterricht auf dieſer Stufe in drei verſchiedene Abtheilungen, von denen in der erſten das Sprechen, in der zweiten das Schreiben und in der dritten das Leſen der Druckſchrift vorherrſchend iſt.

1) Das Sprechen.

A. Die Sprache iſt die Grundlage alles Unterrichts. Daraus wollen wir nicht folgern, daß es die Schüler der Unterklaſſe zu einem grammatikaliſchen Verſtändniſſe der Sprache bringen ſollen; — das Kind urtheilt und ſchließt richtig, ohne etwas von Logik zu verſtehen, es wird richtig ſprechen lernen ohne Kenntniß der Grammatik, wenn es nur in den Sprachformen geübt wird und verſtehen lernt, dieſe mit Beſtimmtheit voneinander zu unterſcheiden. Es kann natürlich hier nur von der Bücherſprache die Rede ſein, da nur durch dieſe das Kind unterrichtsfähig gemacht wird. Dieſe zu verſtehen, dieſe zunächſt ſprechen zu lernen, das iſt die erſte Aufgabe des Unterrichts, und keine leichte. Denn der Lehrer ſoll das Kind nicht unwillkürlich, durch bloßes Vorſprechen, wie im älterlichen Hauſe, ſprechen lehren; — er ſoll ſeinen Unterricht nach

Digitized by Google

einem ſtufenmäßigen, auf die *Geſetze der Sprache* baſirten Gange einrichten; er ſoll nach *Grundſätzen* verfahren, und wie er ſelbſt von Dem, was er thut, ein klares Bewußtſein haben muß, ſo ſoll es das Kind ebenfalls von Dem, was es lernt. Wie dies geſchehe, ſagt uns *Graßmann* *): „Das Kind lernt ſprechen — es macht die Rede ſelbſt zum Gegenſtande ſeiner nähern Betrachtung und faßt ſie zunächſt nur als ein Hörbares nach ſeinem Schalle und Klange auf — es zerlegt das Zuſammengeſetzte in ſeine Theile und dieſe Theile in kleinere Theile, ſo lange eine ſolche Zerlegung ſtattfinden kann, und gelangt ſo zur Bekanntſchaft mit allen Grundbeſtandtheilen der hörbaren Rede."

In den meiſten Schulen, beſonders auf dem Lande, hält es anfangs ſehr ſchwer, die Kinder dahin zu bringen, *daß ſie den Lehrer verſtehen lernen*; hat doch der Lehrer oft ſelbſt ſeine große Noth, die Sprache der Kinder, wenigſtens einzelne Ausdrücke, zu verſtehen. Dem kann alſo nur ein anhaltendes *Vor*- und *Nach*ſprechen abhelfen. Allmälig, wenn das Kind ſich in die *neue* Sprache finden lernt, beginnt das nähere Beſchauen des Vorgeſprochenen in einzelnen *einfachen* Sätzen. Bald wird es herausfinden, daß der Satz aus mehren Wörtern beſteht, dieſe wieder aus mehren *Lauten* zuſammengeſetzt ſind; es kommt zum *Bewußtſein* der Sprache, *die Sprache wird ſein Eigenthum*. Mit dem Zergliedern allein iſt es aber noch nicht abgethan; eine Nothwendigkeit iſt zugleich das *genaue, reine, ſtreng articulirte*, das *ſchöne* Sprechen. Darum müſſen die einzelnen Übungen, ſtufenmäßig fortſchreitend, ſo lange andauern, bis der Schüler ſeiner Sprache mächtig iſt, mit Gewandtheit ſprechen kann. Damit iſt die erſte (Unter-) Stufe im Sprechen, die es nur mit Sprech*übungen* ohne Rückſicht auf die Sprach*formen* zu thun hat, beendet. Sie bereitet vor auf die *zweite*, in welcher die Satz*form* den Lehrgang beſtimmt.

Der Schüler ſoll nun einſehen lernen, daß ſich die Gedanken in *verſchiedenen* Sprechformen ausprägen laſſen, und darum ſoll er zu dem Ziele hingeführt werden, eigene Gedanken in den verſchiedenen *Satzformen* auszudrücken. Zunächſt muß er dieſe Formen in *Beiſpielen kennen* lernen. Der Lehrer beginnt mit dem einfachen nackten Satze, geht dann zu dem auf verſchiedene Weiſe erweiterten

*) S. die Abhandlung „Über die naturgemäße Behandlung des Sprach-Unterrichts in Volksſchulen und über deſſen Zuſammenhang mit den andern Lehrgegenſtänden der Volksſchule" in dem Werke:

Anleitung zu Denk- und Sprech-Übungen, als der naturgemäßen Grundlage für den geſammten Unterricht, beſonders aber für den erſten Sprach-Unterricht in Volksſchulen, von **F. H. G. Graßmann**. Mit 3 Kupfertafeln. 2. Aufl. Berlin, 1834, bei Reimer. 8. 466 S. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Ein Meiſterwerk!

Digitized by Google

einfachen Satze über und endet mit dem zuſammengezogenen, wobei es auf den Standpunkt der Kinder im Allgemeinen ankommt, ob er ſchon früher ſchließen kann, oder noch weiter gehen will. Das Letztere halten wir jedoch für nicht rathſam, weil in der Mittelklaſſe noch Zeit genug für den fernern Sprach-Unterricht übrig bleibt. Kennt nun der Schüler die verſchiedenen Satzformen, ſo muß er ſie auch unterſcheiden lernen, und dann erſt, wenn er dies vollſtändig verſteht, werde er angehalten, ſelbſtthätig Sätze zu bilden. Daß dieſes Dreifache nicht nach-, ſondern ineinander geſchehe, brauchen wir wol nicht noch zu erwähnen.

Was nun die Wahl der Beiſpiele anlangt, ſo muß der Lehrer dabei den Anſchauungskreis der Kinder berückſichtigen und alles nicht in denſelben hinein Gehörige durchaus fern halten. Wir haben unſere Anſicht darüber ſchon in dem Aufſatze über „Anſchauen und Sprechen" mitgetheilt und fügen nur noch hinzu, daß es hier weniger auf das Was als auf das Wie ankommt.

B. Dieſe Stufe des Elementar-Unterrichts, in welcher das Sprechen vorherrſchend ſein muß, hat aber zugleich noch den Nebenzweck, den Schüler für die nächſte Stufe, die es hauptſächlich mit dem Schreiben zu thun hat, vorzubereiten. Er ſoll deshalb nicht blos die Lautbildung, ſondern auch die Buchſtabenbildung kennen lernen. Beides geht Hand in Hand. „Durch die Nothwendigkeit, dem Gedächtniſſe zur richtigen Überſicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hülfe zu kommen, fühlt es (das Kind) ſich veranlaßt, ſichtbare Zeichen dafür aufzuſtellen — es arbeitet mit dieſen Zeichen ſelbſtthätig fort, indem es ſie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden ſind — es ſtellt dadurch ſichtbar dar, was es ſelbſt geſprochen hat, oder was ihm von Andern vorgeſprochen iſt." *) Beim Schreiben kann man natürlich nicht mit dem Satze anfangen. Wie ein Buchſtabe aus dem andern entſteht, ſo muß auch der Unterricht dieſe Folge berückſichtigen und deshalb genetiſch getrieben werden. Deſſenungeachtet darf er, weil er mehr das Äußere betrifft, nicht in todten Mechanismus ausarten; vielmehr muß er das Geſchriebene ſtets dem Kinde in Verbindung mit dem Gedachten zeigen und das Kind darf nichts ſchreiben, ohne daß es ihm zum deutlichen Bewußtſein werde, wie das Geſchriebene einen Theil irgend eines Wortes oder Satzes ausmache. Es ſoll den Buchſtaben nicht allein um ſeiner Form willen machen, ſondern um in demſelben die Bezeichnung eines ihm ſchon bekannten Lautes zu haben.

Das Erſte, worauf der Schüler zu ſehen hat, iſt allerdings die Form des Buchſtaben. Hat es dieſe begriffen, ſo folgt die Übung deſſelben nach dem Takte. Man hat Manches dagegen ein-

---

*) Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprechübungen.

Digitized by Google

gewendet und behauptet, daß auf dieſer Stufe die Anwendung des Taktirens noch unnütz und zeitraubend ſei; indeſſen hat die Erfahrung gelehrt, daß Dem nicht ſo iſt und daß namentlich das Regelmäßige des Verfahrens einen großen Einfluß auf die ganze erſte Bildung des Schülers ausübt. Wir meinen, daß man Alles von Grund aus treiben müſſe; *alles Halbe taugt nichts*. Ein beſonderer Vorzug des Taktirens vor der gewöhnlichen Schreibweiſe, der namentlich in der Unterklaſſe ſcharf hervortritt, beſteht aber darin, daß alle Schüler, auch die trägſten, gezwungen werden, mit dem Ganzen fortzuſchreiten. Dabei kann der Lehrer nie in Ungewißheit über den wahren Standpunkt ſeiner Klaſſe ſein und das unangenehme Geſchäft, ſchwache Nachzügler zu einer beſondern hindernden Abtheilung zu formiren, wird ihm abgenommen. Alle Schüler haben beim Beginn der Schule den gleichen Standpunkt; zu Ende derſelben müſſen ſie das gleiche Ziel erreicht haben, müſſen *Alle* einen Schritt vorwärts gekommen ſein. Das iſt ein *ſicheres* Fördern; wenn es aber dieſe Sicherheit behalten ſoll, ſo muß die Eintheilung der Zeit bei allen Schülern dieſelbe ſein, und das iſt ſie, wenn regelmäßig taktirt wird. Und dann die Beaufſichtigung und Leitung des Schülers bei jedem Schritte! Während nach der alten Methode jeder Schüler ſich ſelbſt überlaſſen blieb, ſo iſt er bei der Taktſchreib-Methode ſtets an das Geſetz gebunden, das für *Alle* gilt; er thut nichts, von dem er nicht weiß, daß er es in *Gemeinſchaft* mit ſeinen Mitſchülern thut.

Das Verfahren ſelbſt iſt einfach. Zuerſt werden, um das Kind an den geregelten Gebrauch des Armes und der Hand zu gewöhnen, einige *Vorübungen* gemacht. Sie beſtehen in großen, ſcharf in die Augen fallenden geraden oder gebogenen Linien, die der Lehrer an die Wandtafel zeichnet und genau erklärt. Dann beginnt das Üben der Kinder. Bei „eins" wird nach oben geſtrichen, bei „zwei" nach unten. Iſt durch dieſe Übungen die richtige Haltung des Armes und der Hand erzielt, ſo kommt die Reihe an die Buchſtaben, wobei es gleichgültig iſt, ob mit den deutſchen oder den lateiniſchen Schriftformen begonnen wird. Bei einem Haarſtrich zählt der Lehrer „*eins*", bei einem Grundſtrich „*zwei*", und zwar Letzteres mit ſtark betonter Stimme, um anzudeuten, daß das Kind einen ſtärkern Druck anzuwenden hat. Das Üben des Buchſtaben darf aber nicht eher vorgenommen werden, als bis derſelbe in allen ſeinen Formen beſprochen und ſo genau von dem Kinde aufgefaßt worden iſt, daß es ihn aus ſeinen Gedanken heraus bilden kann. Durch das Verſtändniß des Buchſtaben wird dieſer zugleich des Kindes geiſtiges Eigenthum und es wird ihn nun ſo oft aus ſich heraus ſchaffen können, als es nur will. Sobald mehre Buchſtaben gelernt ſind, werden *Wörter* gebildet, die aber, als Theile eines gegebenen Satzes, Bedeutung haben müſſen. Da auf dieſer Stufe der Unterklaſſe das Schreiben nur als *vorbereitend* angeſehen werden kann, ſo genügt es, wenn die Kinder alle kleinen Buchſtaben *allein* und in *Verbindung* zu Wör-

Digitized by Google

tern (als Satztheilen) ſchreiben gelernt haben. Anfangs geht es natürlich langſam, der Erfolge ſind nur noch geringe; aber auf der nächſten Stufe wird der Fortſchritt ſchon merklicher, zumal auf dieſer das Schreiben die Hauptſache bildet.

2) Das Schreiben.

A. Der Unterricht auf der erſten Stufe hatte es als Hauptſache mit dem Sprechen zu thun und brachte den Schüler dahin, eigene Gedanken durch die verſchiedenen Sprechformen ausdrücken zu lernen. Jetzt werden dieſe Sprechformen geſchrieben. Daraus geht hervor, daß der Unterricht hier ganz derſelbe ſein muß wie dort, wenn er ſtufenmäßig geordnet weiter ſchreiten ſoll. Es werden vollſtändige Gedanken in vollſtändigen Sätzen geſchrieben; wie aber im vorbereitenden Schreib=Unterrichte der Sprechſtufe jedes zu ſchreibende Wort, jeder Buchſtabe erſt genau betrachtet, zergliedert und von dem Kinde in allen Verhältniſſen genau aufgefaßt wurde, ſo geſchieht es auch auf dieſer Stufe mit dem Satze. Zuerſt wird der Satz geſprochen, dann in ſeine einzelnen Beſtandtheile, Wörter, zerlegt und zuletzt auch dieſe ſo aufgelöſt, daß dem Kinde jeder Laut zum Bewußtſein kommt. Die Laute werden in derſelben Reihenfolge, wie ſie das Kind geſprochen hat, niedergeſchrieben und der Satz entſteht ſomit nach und nach unmittelbar aus dem Gedanken. Die Schrift iſt alſo der Prüfſtein des Gedankens; ſie wird unvollkommen ausfallen, wenn der Schüler nicht beim Schreiben gedacht, hat und umgekehrt wird der Lehrer aus dem richtig aufgeſchriebenen Satze ſogleich darauf ſchließen können, daß die Gedanken des Schülers thätig bei der Sache geweſen ſind. Welch ein bedeutendes Mittel für den Lehrer zur gleichmäßigen Förderung ſeiner Schule!

Außer dem Schreiben von Sätzen werden nun noch beſondere Übungen zur größern Ausbildung der Arm= und Handbewegungen angeſtellt. Sie beſtehen in ſchönen Bogen und Zügen der verſchiedenſten Art, die meiſtentheils — und das iſt nothwendig, um womöglich alles rein Mechaniſche auszuſchließen — zur Verbindung einzelner Buchſtaben und Wörter angewendet werden.

B. Iſt der Satz geſchrieben, ſo kann ihn das Kind auch leſen; denn es braucht ja nur für die Zeichen der Laute dieſe ſelbſt zu ſetzen, um das Wort, wie es von ihm ſchon früher geſprochen wurde, wieder in ſeine Gedanken aufzunehmen und auszuſprechen. So lernt es zugleich Das ausſprechen, was Andere auf dieſelbe Weiſe durch Buchſtaben dargeſtellt haben, es kann nun alles Geſchriebene leſen. Dabei ſoll es aber auf dieſer Stufe nicht ſtehen bleiben; es ſoll auch für die folgende, in welcher das Leſen der Druckſchrift Hauptſache iſt, vorbereitet werden. Darum iſt es jetzt an der Zeit, das Kind die Druckſchrift kennen zu lehren, und das iſt in wenigen Wochen geſchehen. Sowie für die Formen der Schreibſchrift der genetiſche Gang der zweckmäßigſte iſt, ſo iſt

Digitized by Google

er es auch für die der Druckſchrift, und da beide viel Übereinſtimmendes haben, ſo wird der Lehrer ſie leicht geſchickt verbinden können. Sollte die Erlernung der Druckbuchſtaben Manchem zu weit hinausgeſchoben erſcheinen, ſo ändert es an der Natur der Sache nichts, wenn ſie ſchon auf der Sprechſtufe vorgenommen wird. Die Hauptſache bleibt immer die, daß das Ziel in der Unterklaſſe, Kenntniß der Druckſchrift und richtiges Leſen derſelben, erreicht werde.

3) Das Leſen.

Auf der nun erreichten letzten Stufe in der Unterklaſſe wird der weſentliche Nutzen, den das Sprechen auf der unterſten Stufe gehabt hat, erſt recht fühlbar; denn ein Kind, das nicht gut ſprechen kann, wird begreiflicherweiſe nicht gut leſen können. Beides ſteht in immerwährender Wechſelwirkung. Das Leſen iſt nichts Anderes als das Sprechen, nur mit dem Unterſchiede, daß dieſes durch unſere eigenen Gedanken und jenes durch die Gedanken eines Andern veranlaßt wird. Hat der Lehrer beim Sprechen ſein Hauptaugenmerk darauf gerichtet, daß die Schüler jede Sprachform mit Bewußtſein gebildet und richtig, mit Ton und Ausdruck geſprochen haben, ſo hat er ſich zugleich das ſonſt ſo mühſame Leſenlehren zur Hälfte erleichtert; denn wie das Kind ſeine eigenen Gedanken gut ausſprechen gelernt hat, ſo wird es auch die durch die Formen der Druckſchriſt ſichtbar gewordenen Gedanken eines Andern gut leſen können. Grund genug, um auf das Sprechen, die Grundlage des ganzen Unterrichts, den größten Fleiß zu verwenden.

Höchſt wichtig iſt beim Leſenlernen das zu Grunde gelegte Leſebuch; denn es iſt natürlich, daß ſein Gang durchaus mit dem übereinſtimmen muß, den der Lehrer beim Sprechen befolgt hat, daß es wenigſtens überhaupt nach einer ſprachgeſetzlichen Aufeinanderfolge der Leſeſtücke eingerichtet iſt. Der erſte Theil des Zerrenner'ſchen Kinderfreundes, der in vielen Schulen eingeführt iſt, hat in ſeiner neueſten Auflage einen Anhang erhalten, der recht gut für unſern Zweck zu gebrauchen iſt. Zweckmäßiger noch ſind: das Schulleſebuch von Dieſterweg, ſowie die Kinderfreunde von Preuß und Vetter und von Harniſch eingerichtet.

Mittel- und Oberklaſſe.

Die ſtrenge Grenze in Bezug auf Leſe- und Schreibfertigkeit kann zwiſchen Mittel- und Oberklaſſe nicht gut bezeichnet werden; deshalb haben wir hauptſächlich das Ziel der Oberklaſſe vor Augen.

Dieſes iſt: Fertigkeit im richtigen und ſchönen Aufſchreiben ſelbſtgebildeter oder dictirter zuſammengeſetzter Sätze und größerer Aufſätze, ſowie im logiſchen (und äſthetiſchen) Leſen der Druckſchrift.

Digitized by Google

Da der Unterricht bis dahin gediehen iſt, daß der Schüler die Formen der Schreib- wie der Druckſchrift vollſtändig kennen gelernt hat, ſo wird nun das Schreiben und Leſen in beſondern Lehrſtunden nebeneinander getrieben.

1) Das Schreiben.

Alle die Übungen, die in der Unterklaſſe vorgekommen ſind, werden nun in geſteigerter Weiſe durchgemacht und es würde deshalb zu unnöthigen Weitläufigkeiten führen, wenn wir im Einzelnen dieſe Übungen verfolgen wollten. Die Hauptſache betrifft jetzt neben äußerer Regelmäßigkeit und Schönheit beſonders den Inhalt des zu Schreibenden, und wie nun beim Leſen das „Grammatiſche" mehr in den Hintergrund tritt und das „Logiſche" vorherrſchend wird; ſo muß beim Schreiben hauptſächlich auf die logiſche Bildung und Zergliederung der Sätze geachtet werden. Dabei iſt es von beſonderm Nutzen für den Schüler, die meiſten Sätze ſelbſtthätig zu ſchaffen, wie denn überhaupt das Dictiren, wenn es mechaniſch betrieben wird, leicht zu einem Träger der Denkfaulheit werden kann.

2) Das Leſen.

Eine erhöhte Leſefertigkeit ergibt ſich in den obern Klaſſen von ſelbſt, ſobald das Kind in der Unterklaſſe bis zum ſichern Leſen gekommen iſt. Es tritt nun ein anderes Element vorherrſchend auf, das Verſtehen alles Geleſenen und das Sichbewußtwerden der Regeln, nach welchen geleſen werden ſoll. Form und Inhalt müſſen deshalb gleicherweiſe zum Verſtändniß des Schülers kommen und darum nennen wir das Leſen auf dieſer Stufe das logiſche.

Soll der Schüler den Inhalt Deſſen, was er lieſt, verſtehen, ſo iſt es nothwendig, daß er ſich entweder das Leſeſtück in ſeine einzelnen Theile zerlege, oder der Lehrer ihn anhält, die einzelnen Theile der Ordnung nach zu dem Ganzen zuſammenzuſtellen. Dabei frägt der Lehrer natürlich nach der Form der Sätze; aber ſein Hauptaugenmerk bildet der Inhalt. Das Kind muß beim Schluſſe der Analyſe nothwendig angeben können, von welchen Dingen die Rede iſt, was von dieſen Dingen ausgeſagt worden iſt und in welchen Verhältniſſen ſie zu- und untereinander ſtehen. Iſt es dieſes im Stande, ſo hat es das Leſeſtück logiſch begriffen und wird nun den Inhalt deſſelben aus ſich heraus angeben können. Die natürliche Folge davon iſt wieder, daß es ſo lieſt, wie es geſprochen hat, mit richtigem Accent und mit den gehörigen Pauſen.

Durch fortwährende Übungen, bei denen kein Fehler durchgelaſſen werden darf, lernt es ſo die dem Leſen zu Grunde liegenden Geſetze und Regeln *) kennen und es wird ihm zum klaren Bewußtſein,

*) Dieſterweg ſtellt im „Wegweiſer" (3. Aufl. I. Bd. S. 329) folgende Regeln auf:

Digitized by Google

warum es einen Satz ſo und nicht anders leſen darf. Da, wo die Regeln nicht ausreichen, muß der allgemeine Sprachgebrauch entſcheiden und es iſt dann des Lehrers Sache, den Schüler darauf aufmerkſam zu machen. Dies kann der Lehrer aber nur, wenn er ſelbſt die Sprache in ihrer tiefſten Bedeutung aufgefaßt hat, nicht blos die Bücherſpräche, ſondern auch die Sprache des gewöhnlichen Lebens, und darum iſt es Haupterforderniß eines guten Leſelehrers, ſich ſelbſt durch das Studium gediegener claſſiſcher Werke, wie des geſellſchaftlichen Geſprächs eine tüchtige Leſe- und Sprachfertigkeit erworben zu haben, die ihn in den Stand ſetzt, den Sinn eines Leſeſtückes ſogleich richtig aufzufaſſen. Die Leſeſtunde iſt alſo für den Lehrer zugleich eine Denkſtunde. Ohne Denken iſt kein Leſen möglich.

Hat der Lehrer auf Alles aufmerkſam gemacht, was zum logiſchen Verſtändniß des zu Leſenden dient, und ſind Satz für Satz die Regeln und Geſetze des Leſens angewendet, ſo wird zum Schluß das Ganze in einem Guſſe geleſen, um auf den Schüler den Totaleindruck wirken zu laſſen. Dabei machen wir auf einen Fehler aufmerkſam, den man noch hie und da in verſchiedenen Schulen begeht. Manche Lehrer halten es nämlich für zweckmäßig, erſt im Chor und ſodann von Einzelnen leſen zu laſſen. Das Chorleſen kann aber

---

1) In abgeleiteten Wörtern erhält die Stammſylbe ſtarken, die Ableitungsſylbe ſchwachen Ton (eine Ausnahme);
2) in zuſammengeſetzten Wörtern erhält das Beſtimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten);
3) die ſtarktonigen Sylben werden zugleich in höherm Tone geſprochen;
4) die Sylben oder Wörter werden ohne Pauſen aneinander gereiht;
5) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Ausſagewort (Prädicat) in der Regel mit dem Accente belegt;
6) die Beſtimmer werden ſtärker betont als das Beſtimmte;
7) der Erzählſatz wird tonſenkig geleſen;
8) der Befehlſatz wird tonhebig geleſen;
9) das Fragewort des Frageſatzes erhält die Tonſtärke und die Tonhöhe;
10) zwiſchen nebengeordneten, gleichwerthigen Beſtimmern wird eine Pauſe gemacht;
11) zwiſchen einander über- und untergeordneten Beſtimmern wird nicht pauſirt; und wie die Regeln, von welchen wir hier nur einige beiſpielweiſe aufgeführt haben, weiter heißen mögen, bis
12) zur allgemeinen Hauptregel in der ganzen deutſchen Sprache: die Sprachtheile, welche den wichtigſten Begriff darſtellen, erhalten den Hauptton. Darum eben erhalten in abgeleiteten Wörtern die Stammſylben, in zuſammengeſetzten die Beſtimmungswörter, in Sätzen die Prädicate, in Satzverbindungen diejenigen Sylben, Wörter und Sätze, in welchen ein Gegenſatz ausgedrückt iſt, den Accent. Der Accent iſt der laut werdende Verſtand des Wortes und des Satzes.
13) Die Melodie oder der Sprachgeſang dient nicht blos dem euphoniſchen, ſondern auch dem logiſchen Princip der Sprache: der ſchwebende Ton deutet die Gleichwerthigkeit der Begriffe an, die Nebenordnung; der ſteigende die Überordnung des Folgenden über das Vorhergehende; der fallende die Unterordnung u. ſ. w.

Digitized by Google

begreiflicherweiſe nicht gleich gut von ſtatten gehen, da das nothwendig vorhergehende Muſter fehlt, und in den meiſten Fällen zerſtört es gewaltſam den Eindruck, den das Leſeſtück in jedem Einzelnen nach gehöriger Beſprechung hervorgebracht hat. Ganz anders iſt es, wenn von Einzelnen ſo lange und mit immerwährenden Wiederholungen geleſen wird, bis Ausdruck und Ton richtig getroffen ſind; alsdann wird eine letzte Wiederholung im Chor dem Ganzen die Schönheit verleihen, wie ſie erzählt werden ſoll, und nichts Störendes für das Verſtändniß hervorbringen.

So geht es Schritt für Schritt weiter, langſam, aber ſicher, und es kommt dabei nicht viel darauf an, ob das Leſebuch in der beſtimmten Zeit durchgearbeitet iſt. Wer darin die Hauptaufgabe des Leſe-Unterrichts ſucht, ſo ſchnell als möglich zum Schluſſe des Buches zu kommen und deshalb athemlos von einem Abſchnitte zum andern zu hetzen, ohne davon überzeugt zu ſein, ob ſeine Schüler auch Das, was ſie geleſen haben, verſtehen; der wird ſeinen Kindern das Ziel — logiſche Leſefertigkeit — weit hinausrücken, während er im entgegengeſetzten Falle, bei langſamem, aber gründlichem Fortſchritte, noch auf das äſthetiſche Leſen würde Rückſicht nehmen können.

Nothwendig iſt das nicht; denn wenn die Volksſchule den Schüler dahin bringt, Leſeſtücke mit dem gehörigen Ausdrucke vorzutragen, ſo hat ſie ihre Aufgabe in Bezug auf den Zweck des Leſe-Unterrichts gelöſt; mehr zu thun, kann man von ihr nicht verlangen. Zur Ausbildung im äſthetiſchen Leſen gehört eine umfaſſende Vorbildung und ein höherer Grad von Gefühl und geiſtiger Kraft, als man bei einem dreizehn- bis vierzehnjährigen Schüler vorausſetzen darf. Selbſt wie mancher Lehrer hat es nie dahin bringen können, einen Schriftſteller gut (in der vollſten Bedeutung) vorzuleſen; einmal, weil ihm die natürlichen Anlagen dazu fehlen; dann auch, weil er es nicht verſteht, den Autor nachzuempfinden oder in die Tiefe ſeines Geiſtes einzudringen.

Jeder Lehrer ſollte aber wenigſtens dahin zu ſtreben ſuchen, unſere vorzüglichſten vaterländiſchen Dichter verſtehen zu lernen. Nach Götzinger *) ſind folgende Zwecke damit verbunden: 1) Es ſoll eine Geiſtesgymnaſtik ſein. 2) Es ſoll dem Lehrer das Magazin großer, edler Gedanken aufſchließen. 3) Es ſoll ein Erziehungsmittel für Charakterbildung und Entfaltung der ſchönen Menſchlichkeit ſein. 4) Es ſoll eine Anleitung ſein zum Leſen guter Schriftſteller überhaupt, und eine Schutzwehr gegen das Leſen ſchlechter Scribenten.

In Bürger- und Realſchulen, deren Zöglinge auf einer höhern Bildungsſtufe ſtehen, auch größtentheils die Mittel beſitzen, außer dem

*) Deutſche Dichter. Erläutert von **M. W. Götzinger**. Zwei Theile. 2. Aufl. Leipzig, Hartknoch, 1844.

Digitized by Google

gewöhnlichen Leſebuche noch ein nach *äſthetiſchen* Grundſätzen eingerichtetes ſich anſchaffen zu können, iſt es eher möglich, das *äſthetiſche* Leſen zu berückſichtigen. Da iſt es des Lehrers Aufgabe, den geeigneten *Leſeton* zu erwecken durch äußere Ausbildung der Sprachorgane, die wieder durch die innere Cultur bedingt iſt. Er ſelbſt aber muß Gefühl für das Edle und Schöne, muß das menſchliche Herz kennen gelernt haben und es verſtehen, den Eindruck, den das Schöne auf ihn hervorgebracht hat, durch Miene und Sprache auf ſeine Schüler überzutragen. Dabei hat er ſie im Äußern auf die verſchiedenen Darſtellungsweiſen in Proſa und Verſen aufmerkſam zu machen und bei letztern ihnen das Nöthige über den Reim und den Rhythmus zu ſagen. Wo es Zeit und Umſtände erlauben, iſt es auch von großem Nutzen für die geiſtige Ausbildung, claſſiſche Schöpfungen, wie ſie ſich für die Altersſtufe des Schülers gerade eignen, *recitiren*, nicht *declamiren* zu laſſen; denn das Letztere gehört nicht mehr in den Bereich der Leſeſtunde und iſt mehr Sache des Hauſes als der Schule. Übungen im mündlichen Vortrage thun namentlich uns Deutſchen noth und darum ſind ſie in der höhern Schule, wenn auch nur als Nebenzweck, durchaus nicht zu verwerfen.

Literatur.

Der beſſern Überſicht wegen vertheilen wir das reiche Material, welches uns das vorige Jahr gebracht hat, in verſchiedene neben- und untergeordnete Gruppen.

A. Für den Lehrer.

1) *Vorſchläge zur Verbeſſerung des Lehrganges beim erſten Unterricht im Leſen.* Eine Abhandlung mit dazu gehöriger Fibel. Von Dr. **Graſer.** Guben, Berger. 8. (10½ B. ½ Thlr.)

2) *Anweiſung zum Unterricht im Leſen*, mit Rückſicht auf die Berliniſche Fibel. Von Dr. **Otto Schulz.** 2. Aufl. Berlin, Nicolai. (4½ B. ¼ Thlr.)

3) *Anweiſung zu einem gründlichen und umfaſſenden Leſeunterrichte* in den Volksſchulen, von der unterſten Stufe an bis zur höchſten. Von **J. G. Hientzſch**, Seminar-Director. Mit beſond. Rückſicht auf des Verf. Elementarbuch. Potsdam; Leipzig, Brauns. (18¼ B. ¾ Thlr.)

B. Für den Schüler.

a) Fibeln.

Von den ältern Fibeln ſind neu aufgelegt worden die von *Borkenhagen*, 2. Aufl.; die *Barmen'ſche* Handfibel, 5. Aufl.; die

Digitized by Google

von Stephani, 82. Aufl.; von Harniſch, 30. Aufl.; von Hienzſch, 3. Aufl. und von Mauerer, 10. Aufl.

Von den nach der Schreibleſe-Methode eingerichteten Fibeln empfehlen wir vorzugsweiſe:

1) Schreib- und Leſefibel von **Knorr**, Cant. Ansbach, Gummi. (3 B. 1/8 Thlr.)

2) Erſter Schreib-Leſe-Unterricht für deutſche Volksſchulen. Landshut, Thomann. br. (1¼ B. 1¾ Sgr.)

3) Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Leſe-Unterricht in den Elementarklaſſen der Bürger- und Volksſchulen, mit Anwendung des wechſelſeitigen Unterrichts, von **Wangemann**. 2. verb. u. verm. Aufl. Langenſalza. (Sondershauſen, Eupel in Comm. 8 B. ¼ Thlr.)

Ein äußerſt brauchbares Buch!

4) Leſebuch für die Stufe der Anſchauung, von Dr. **Curtmann**, Sem.-Dir. Offenbach, Heinemann. (8¼ B. ¼ Thlr.)

5) Erſte Schreib- und Leſeſchule, ein Büchlein für den Schreib-Leſeunterricht, von **F. W. Stage**, Lehrer an der Töchterſchule zu Burg. Magdeburg, Bänſch. gr. 8. (5 B. ¼ Thlr.)

Die Übungen im Schreiben ſind auf 77 Seiten in geordneter Stufenfolge dargeſtellt und bieten überreichen Stoff dar, obwol zu wünſchen wäre, daß zu Anfange weniger Sylben und mehr Wörter gegeben ſein möchten. Die Kinder lernen ſehr leicht das bloße Nachmalen der Buchſtaben als Zweck der Schreibe-Übungen betrachten, ſobald ſie nicht durch den Inhalt des zu Schreibenden in Denkthätigkeit geſetzt werden. Im Übrigen können wir das Buch nur empfehlen, zumal der Preis für die wirklich gut lithographirten Blätter ſehr gering geſtellt iſt.

6) Elementar-Leſebuch für den Schreib-Leſe-Unterricht, von **Hillebrand**. I. Curſus: Leſebuch für das erſte Schuljahr. 3te, mit vielen Tabellen vermehrte Aufl. Mainz, Evler. (3 B. grobe Schrift u. ¾ lith. Bog. — 2 gGr.)

7) Erſtes Leſebuch für die Vorbereitungsſchüler in den deutſchen Schulen, von **J. L. Ludwig**. In 2 Abtheilungen. Bayreuth, 1846. Buchner'ſche Buchh. 8. (118 S. ſteif broch. 3¾ Sgr.)

I. Abtheilung: (S. 1—76) „Stufenmäßig geordnete Übungen zum richtigen Verbinden der Laute in Wörtern und Leſen einfacher Sätze.“ Dieſe Abth. beginnt mit den Buchſtaben der lateiniſchen Schrift in „einfachſter Form“. Ref. befürchtet, daß, wenn die Kinder dieſe einfachſte Form bis S. 32 geſchrieben haben werden, ſie ſich nie wieder ordentlich an die gebräuchliche Form gewöhnen werden.

II. Abtheilung: (S. 77—100) „Einfache Darſtellung des erſten Lebensverhältniſſes zur Übung im Leſen zuſammenhängender Stücke.“ Sehr brauchbar für den erſten Unterricht. — Anhang. 1) Deutſche Currentſchrift und lateiniſche Schrift in ihrer gewöhnlichen Form. 2) Kurze bibliſche Geſchichte in 15 Kapiteln.

Digitized by Google

8) Handfibel für den Schreibleſe-Unterricht und die Rechtſchreibung, von **Hammer**, Seminar-Lehrer 2. verm. Aufl. Königsberg, Bon. (4 B. u. ½ B. Schreibſchrift — $^1/_{12}$ Thlr.)

9) Fibel für den Schreibleſe-Unterricht, von **R. Boumann**, Lehrer. 2. verb. Aufl. Emmerich, Romen. 1. u. 2. Abth. (½ u. 1 B. — 6 u. 9 Pf.)

10) Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreibleſeunterricht, von **R. J. Wurſt**. Erſte Abth.: Handfibel zum erſten Schreib- und Leſeunterricht. 3. neu bearb. u. verm. Ausg. Erſter Abdruck. Reutlingen, Mäcken Sohn. 8. (62 S. u. 8 S. lithogr. 2¼ gGr.)

Die Wurſt'ſchen Schriften ſind ſtreng elementariſch bearbeitet und darum immer empfehlenswerth. Für den häufigen Gebrauch auch dieſes Werkchens, dem eine 2. Abth. „der Wohnort" folgt, ſprechen 25 Auflagen, deren Geſammtzahl mehr als 120,000 Exempl. beträgt. Der billige Preis bei guter Ausſtattung läßt ſeine Einführung in Schulen wünſchen.

Als eigenthümlich in der Bearbeitung treten uns namentlich entgegen:

11) Die Buchſtaben in Bildern, mit gleichzeitiger Andeutung der durch die Buchſtaben bezeichneten Laute, oder: Anleitung, die Kinder auf eine ebenſo naturgemäße als ſchnell fördernde Weiſe zur Kenntniß der Sprachlaute zu führen. Für Elementarſchulen und Kinderbewahranſtalten, ſowie auch für den häuslichen Unterricht. Von **Th. Stock**, Lehrer. Solingen, Pfeiffer. gr. 4. (40 lithogr. Blätter, wovon 33 illum., und 2 Bl. Text. 1 Thlr.)

12) Der kleine Elementarſchüler, oder die erſten Anſchauungs-, Leſe-, Schön- und Rechtſchreibeübungen des Kindes, methodiſch und ſtreng ſtufenweiſe bearbeitet vom Oberl. **Winter**. 2. Stereotyp-Aufl. Leipzig, Wöller. (3 B. 3 gGr.)

13) Leſebüchlein für Kinder von 6 bis 9 Jahren. Zugleich eine Sammlung von Leſeſtücken zu Denk-, Sprach-, Schreib- und Gedächtnißübungen. Von **Chr. G. Scholz**. 2. erweiterte Aufl. des „erſten Leſebüchleins" von Dr. **Ernſt Fibel**. Breslau, Selbſtverlag des Herausgebers. 8. (96 S. 3¾ Sgr.)

14) Sechs Tabellen zum Leſenlernen nach dem Lehrgange für den Unterricht in der Schriftſprache und dem erſten „Leſebüchlein", von **Chr. G. Scholz**. 2. (um 3 Tab. verm.) Aufl. Breslau, beim Verf. (7½ Sgr.)

Die Fibel eignet ſich auch für den Schreibleſe-Unterricht, doch iſt ſie vorzugsweiſe allen Lehrern zu empfehlen, welche nach der Jacotot-analytiſchen Methode unterrichten. Die 6 Tabellen beſtehen aus ſtarkem Papiere und haben eine ſchöne, große, fette Schrift.

b) Leſebücher für die Mittel- und Oberklaſſe.

1) Deutſches Leſebuch für die Jugend im Alter von 9 bis 14 Jahren. Eine Sammlung größtentheils neuer Leſeſtücke aus dem Natur- und Menſchenleben zur Bildung des Geiſtes und Herzens. Von **Chr. G. Scholz**, Oberlehrer am (ehemaligen) Königl. evang. Schullehrer-Sem. zu Bres-

Digitized by Google

lau. Selbſtverlag des Herausg. 8. (534 S. 12½ Sgr. In Part. von 50 Exempl. à 10 Sgr.)

Unter den neuern Leſebüchern nimmt dieſes unſtreitig einen der erſten Plätze ein. Da iſt Friſche der Darſtellung, Mannichfaltigkeit und Reichthum und durch das Ganze zieht, fern von Andächtelei und Kopfhängerei, ein religiöſer Geiſt, der das Gemüth des Kindes ſtets auf das Göttliche hinlenkt. Doch hören wir, was der Herausg. ſelbſt ſagt: „Da der Herausg. ſich über den zweckmäßigen Gebrauch des vorliegenden Leſebuches, das zwar kein Religionsbuch ſein, aber dem religiöſen Geiſte unſerer Jugend eine geſunde Nahrung darbieten ſoll, in einer beſondern Schrift auszuſprechen gedenkt; ſo beſchränkt er ſich hier blos auf die nach beſtimmten Geſichtspunkten getroffene Andeutung des Inhalts der vorkommenden Leſeſtücke, die jedoch im Leſebuche nicht in dieſer Ordnung aufgeſtellt ſind, und bemerkt nur noch für Diejenigen, welchen einzelne Leſeſtücke zu hoch erſcheinen ſollten, daß das Leſebuch höher ſtehen muß als der Schüler, welcher es gebraucht. Wenn ferner mehr Leſeſtücke aus der Religionsgeſchichte — als aus der Kriegsgeſchichte aufgenommen worden ſind, ſo geſchah dies darum, weil dieſe geringern innern Werth für unſere Schüler hat als jene.“ Die Leſeſtücke ſelbſt ſind unter folgende 10 Rubriken vertheilt: 1) Erzählungen und Parabeln; 2) Fabeln; 3) Mährchen und Sagen; 4) Hiſtoriſches; 5) Geographiſches; 6) Phyſikaliſches; 7) Naturgeſchichtliches; 8) Gewerbliches; 9) Sprachliches, Anſprachen, kleine Abhandlungen, Briefe, Sprichwörter, Sentenzen u. dergl.; 10) Gebete, Gedichte — beſonders religiöſen Inhalts — u. dergl.

2) Leſeſchule von den Buchſtaben an, in einer methodiſchen Stufenfolge. Von **Gläſer**, Elementarlehrer. 8. Aufl. Hannover, Hahn. (8 B. ⅙ Thlr.)

3) Elementarleſebuch von **J. Püſchel**, Armenſchullehrer. 2. Aufl. Grünberg, Levyſohn. 8. (geb. 11½ B. ⅙ Thlr.)

4) Kleines Leſebuch zur Veredlung und Belebung des Leſetons in Volksſchulen, von Dr. **Schlez**. 14. verm. Aufl. Gießen, Heyer. gr. Octav-12. (2⅓ B. ⅛ Thlr.)

5) Hannoverſcher Kinderfreund, als 3. Theil der erſten Leſeübungen für Kinder. Von **J. H. Ch. Seffer**, Schul-Rector ꝛc. 6. verm. u. verb. Aufl. Hildesheim, Gerſtenberg. 8. (14 B. ¼ Thlr.)

6) Zweites Leſe- und Sprachbuch, von Dr. **Harniſch**. 10. Aufl. Breslau, Graß, Barth u. Comp. (24¼ B. ⅜ Thlr.)

7) Preußiſcher Kinderfreund. Von **Preuß** und **Vetter**. 25. berichtigte und mit einer Sammlung 2- und 3ſtimmiger Lieder vermehrte Aufl. Königsberg, Bon. gr. Octav-12. (14 B. 5 gGr.)

8) Erſtes Leſebuch für Elementarſchulen, von **J. C. Scholderer**, Lehrer. 3. verb. Aufl. Frankf. a. M., Jäger. gr. 12. (11 B. 10 gGr.)

9) Drittes Sprach- und Leſebuch für die Oberſchüler deutſcher Elementarſchulen. Von **W. Stern**, Sem.-Dir. ꝛc. 3. verm. Aufl. Karlsruhe, Groos. gr. 12. (6 B. ⅙ Thlr.)

10) Neuer chriſtlicher Kinderfreund. Von **F. A. B. Weſtermeier**. 2. Aufl. Halle, Waiſenhaus. (20½ B. ⅓ Thlr.)

Digitized by Google

11) Leſebuch nach der Leſeſchwierigkeit geordnet für mittlere Elementar-Klaſſen. Von **C. Nitſch**, Lehrer. 3. verm. u. verb. Aufl. Aachen, Cremer. (6½ B. ⅙ Thlr.)

12) Poetiſche und proſaiſche Leſeſtücke. Ausgewählt für Volksſchulen von **H. Wild**, Secundarlehrer. S. Gallen, Scheitlin u. Zollikofer. (3 B. 1¾ Sgr.)

Von den Leſebüchern, welche vorzugsweiſe Verbreitung „gemeinnütziger Kenntniſſe" zum Zweck haben, führen wir folgende an:

13) Leſeſtücke über die gemeinnützigſten Gegenſtände für den Bedarf der Volksſchulen in den 2 letzten Schuljahren. Von M. **Haabs**. 3. umgearb. Aufl., beſorgt von M. **Jäger**. Stuttgart, Steinkopf. 8. (29½ B. ½ Thlr.)

14) Der Volksſchulenfreund, von **C. Fr. Hempel**, Kirchenrath ꝛc. 30. verb. u. verm. Aufl. Nebſt 4 Abbild. von Giftpflanzen. Mit ſtehenden Schriften. Leipzig, Dürr. (24 B. ¼ Thlr.)

15) Das illuſtrirte Leſebuch für Schule und Haus, oder Leſeſtücke aus dem Gebiete der Naturwiſſenſchaft, Kunſt und Mechanik; eine ausführliche Schilderung des Weltgebäudes im Allgemeinen; der einzelnen Himmelskörper insbeſondere; der Erſcheinungen in der Erd-Atmoſphäre ꝛc. Von Dr. **A. B. Reichenbach**, Lehrer. Mit 1 Stahlſt. u. zahlreichen Holzſchnitten. Leipzig, Baumgärtner. gr. Lex.-8. (17 B. ⅔ Thlr.)

16) Erſtes Leſebuch für Elementarſchüler. Von Dr. **F. W. Gebhardt**, Lehrer ꝛc. 2. völlig umgearb. u. verb. Aufl. Leipzig, Melzer. 8. (12 B. ¼ Thlr.)

17) Vollſtändiges Lehr- und Leſebuch für Volksſchulen. Im Verein mit mehren praktiſchen Schulmännern bearbeitet von **J. Hepp**, Kaplan u. Lehrer. 2. verb. Aufl. Mainz, Kirchheim, Schott u. Thielmann. gr. 8. (30 B. ½ Thlr.)

18) Der Kinderfreund, von **Fr. Eberh. v. Rochow**. Aufs neue umgearbeitet von **Andr. Winter**, Kaplan in Neuhaus. 14., mit einem Anhang über die Giftpflanzen, geogr. Karten, einem vollſtändigen Curſus Denkübungen und einer Beſchreibung des heiligen Landes bedeutend verm. Aufl. 2 Theile. Paderborn, Weſener. (20 B. u 7 lith. Bl. ⅓ Thlr.)

19) Der deutſche Kinderfreund, von **F. P. Wilmſen**. 179. verb. Aufl. od. 57. Berl. Stereot.-Ausg. Im XI. u. XII. Abſchn. durchgeſehen u. verbeſſert vom Conſiſt.-R. ꝛc. Dr. **F. A. Piſchon**. Berlin, Reimer. (15 B. ⅙ Thlr.)

20) Der Denkfreund, von Dr. **J. F. Schlez**. Unter Mitwirkung der Herren Dr. Barentin, Cannabich, Dieffenbach, Dr. Ettling u. Dr. Weigand bearb. u. herausg. von **C. L. Sackreuter**. 16. Aufl. Gießen, Heyer. gr. Oct.-12. (21⅓ B. 10 gGr.)

c) Leſebücher zur Ausbildung der Äſthetik.

1) Germania. — Deutſches Leſebuch. Von **Alfred v. d. Aue**. Ein Schul- und Feſtgeſchenk für die reifere Jugend, in einer Auswahl der beſten Mährchen, Sagen, Erzählungen, Fabeln ꝛc. Mit 3 Stahlſt. Anclam u. Swinemünde, Dietze. gr. 8. (17½ B. In eleg. gepreßt. Einb. 1⅓ Thlr.)

2) Deutſches Leſebuch für die weibliche Jugend, zum Schul- u. Privatgebrauch. Herausgeg. von **Chr. Oſer**. Zwei Curſe. Leipzig, Einhorn.

Digitized by Google

(Fr. Brandſtetter.) gr. 8. (1. Curſ. VI u. 404 S. 22½ Sgr. — 2. Curſ. 490 S. 1 Thlr.)

Im erſten Curſus ſind die Leſeſtücke, die für jüngere Mädchen beſtimmt ſind, in bunter Folge aneinander gereiht: Mährchen, Fabeln, Gebete in Verſen und Proſa, ja ſogar ein kleines, aber recht nettes Schauſpiel. Dadurch bekommt dieſe Sammlung Reiz; denn der kindliche Geiſt verlangt nach Abwechſelung und der aufmerkſame Lehrer wird dennoch den leitenden Faden der Ordnung nicht vermiſſen.

Der 2. Curſus beſteht aus einem poetiſchen und proſaiſchen Theile. Im poetiſchen bietet der Herausg. 1) lyriſche und didaktiſche Poeſie; 2) beſchreibende Poeſie und Idyllen; 3) Allegorien, Parabeln, Legenden; 4) epiſche Poeſie: Balladen, Romanzen, griechiſche Sagen und Mythen, einzelne Geſänge aus deutſchen Heldengedichten (z. B. aus den Nibelungen) und 5) dramatiſche Poeſie (Iphigenia in Aulis, nach Euripides vom Herausg. ſelbſt). Der proſaiſche Theil zerfällt in 1) belehrende Proſa; 2) Briefe; 3) Humoriſtiſches; 4) Beſchreibungen; 5) Mährchen; 6) Erzählungen und 7) Hiſtoriſches. In beiden Theilen iſt das Epiſche und Dramatiſche mehr berückſichtigt als das Lyriſche und Didaktiſche, wodurch das Buch als Leſebuch für Mädchen nur gewonnen haben kann. Allen ſtädtiſchen Mädchenſchulen zu empfehlen!

3) Deutſches Leſebuch. Eine Auswahl zweckmäßiger Leſeſtücke zur Übung im ſchönen und richtigen mündlichen Ausdruck und zum Unterricht in der deutſchen Sprache. 1. Thl. 8. Aufl. 2. Thl. 6. Aufl. Bremen, Heyſe. (1. Thl. 33½ B. ¾ Thlr. — 2. Thl. 45 B. ⅚ Thlr.)

4) Deutſches Leſebuch, von Oltrogge. Erſter Curſus. 6. Aufl. Hannover, Hahn. gr. 8. (27 B. ⅔ Thlr.)

Ein ganz vorzügliches Buch!

5) Deutſches Leſe- und Declamirbuch für mittlere Gymnaſialklaſſen. Herausgeg. von **C. G. A. Henſel**, Rector. Berlin, Klemann. (246 S. 15 Sgr.)

Die durchweg intereſſanten Leſe- und Declamirſtücke in Verſen und Proſa ſind ſehr gut auch in höhern Bürger- und Töchterſchulen zu gebrauchen, beſonders auch deshalb, weil die meiſten derſelben geeignet ſind, „dem Lehrer mannichfaltigen Stoff zu Aufgaben ſchriftlicher Arbeiten darzubieten.“ Die Ausſtattung iſt ſehr gut; der Preis dabei nicht hoch geſtellt.

6) Handbuch der deutſchen Proſa von Gottſched bis auf die neueſte Zeit. Hiſtoriſch geordnete Sammlung von Muſterſtücken aus den vorzüglichſten Proſaikern unter Berückſichtigung aller Gattungen der proſaiſchen Schreibart, nebſt einem literariſch-äſthetiſchen Commentar. Von Dr. **H. Kurz**. Erſte Abth.: Gottſched bis Kant. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 4. (IX u. 851 S. 1 Thlr. 17½ Sgr.)

Das vollendete Werk wird aus drei Theilen beſtehen, wovon der zweite Auszüge aus den Werken der Schriftſteller von Kant bis auf die neueſte Zeit und der dritte einen Commentar zu den beiden erſten enthalten wird. Die ausgewählten, ſtets ein abgeſchloſſenes

Digitized by Google

Ganzes bildenden Stücke (von Abbt, Bodmer, Breitinger, Claudius, Engel, Garve, Gellert, Geßner, Gottſched, Hamann, Herder, Hippel, Kant, Klopſtock, Lavater, Leſſing, Liscow, Lichtenberg, Mendelsſohn, Moſer, Möſer, Rabener, Spalding, Sturz, Sulzer, Thümmel, Wieland und Winckelmann) ſind nach der Zeitfolge ihres Erſcheinens geordnet und vorzugsweiſe für die gereiftere Jugend von außerordentlichem Werthe. Die Ausſtattung läßt nichts zu wünſchen übrig. Sehr zu empfehlen.

7) Deutſches Leſebuch, von **C. W. Kaliſch**, Prof. I. Abth. 3. verm Aufl. Berlin, Duncker u. Humblot. 8. (20½ B. ½ Thlr.)

8) Deutſches Leſebuch für die untern Klaſſen der Gymnaſien u. Realſchulen, ſowie für höhere Bürgerſchulen, von **W. Seemann**. Eine Sammlung poetiſcher und proſaiſcher Leſeſtücke. Neiſſe, Burckhardt. 8. (14 B. 10 gGr.)

9) Lehrbuch der Poetik, von Prof. **Uſchold**. Mit einer ſyſtematiſch geordneten Muſterſammlung verſehen. 2. Aufl. München, Lindauer. (I. Thl. 7½ B. 5/12 Thlr.)

10) Hausſchatz deutſcher Proſa. Theorie des deutſchen proſaiſchen Styls, verbunden mit einer reichhaltigen Auswahl von Muſterſtücken jeder Gattung der Schreibart aus den Werken der vorzügl. deutſchen Schriftſteller in chronolog. Ordnung. Ein Buch für Schule u. Haus. Von Dr. **Wolff**. Leipzig, O. Wigand. (46½ B. 2 Thlr.)

11) Poetiſcher Hausſchatz des deutſchen Volkes. Vollſtändigſte Sammlung deutſcher Gedichte nach den Gattungen geordnet, begleitet von einer Einleitung, die Geſetze der Dichtkunſt im Allgemeinen, ſowie der einzelnen Abtheilungen insbeſondere enthaltend, nebſt einer kurzen Überſicht ihrer Bildungsgeſchichte ſeit den früheſten Zeiten ihres Erſcheinens in Deutſchland bis auf unſere Tage, und biogr. Angaben über die Dichter, aus deren Werken Poeſien gewählt wurden. Ein Buch für Schule u. Haus. Von Dr. **O. L. B. Wolff**. 7. Aufl. Leipzig, O. Wigand. Lex.-8. (73 B. 2 Thlr.)

12) Deutſches Leſebuch für höhere Lehranſtalten, mit Rückſicht auf ſchriftliche Arbeiten der Schüler. Von **H. Bone**. 3. verm. Aufl. gr. 8. Köln, Du Mont-Schauberg. (21 B. ¾ Thlr.)

13) Deutſches Leſebuch für höhere Volksſchulen, von **Calinich**. In 2 Theilen. Poetiſcher oder I. Theil = Poetiſche Muſterſtücke von Weckherlin und Opitz bis auf die neueſte Zeit. Leipzig, Tauchnitz jun. gr. 8. (15½ B. ½ Thlr.)

14) Deſſelben Buches zweiter Theil = Proſaiſche Muſterſtücke von Luther bis auf die neueſte Zeit. Ebend. (22 B. ¾ Thlr.)

15) Erſter Führer durch den deutſchen Dichterhain. Ein Hülfsbuch beim Unterricht in der neuen und neueſten Literatur für Stadt-, Real- u. Töchterſchulen, für Präp.-Anſt. u. Schull.-Sem.; eine Feſtgabe für die Jugend. Von **K. F. W. Wander**. Breslau, Korn. Lex.-8. (31 B. 1¼ Thlr.)

16) Fabelbuch. Eine Auswahl für die Jugend aus Deutſchlands claſſiſchen Dichtern ꝛc. Mit 1 Stahlſt. und 4 Illuſtr. von Grandville. Coesfeld, Rieſe. gr. 16. (27 B. m. Einfaſſung, eleg. cart. 7/8 Thlr.)

An Leſebüchern, welche ausſchließlich Leſeſtücke zur Übung im Declamiren enthalten, ſind erſchienen:

Digitized by Google

17) Seelenadel in Dichtungen. Für den höhern Schulunterricht und zur Selbſtübung, mit Abhandlung über Vortrags- und Geberdenkunſt 2c. Von **Moritz Henriei.** Quedlinburg, Ernſt. 16. (12 B. 10 gGr.)

18) Sammlung deutſcher Gedichte, welche ſich zum Declamiren in den mittlern u. obern Gymn.-Kl. eignen, von Dr. **Volckmar,** Oberlehrer 2c. Berlin, Schröder. gr. 8. (26¾ B. ⅘ Thlr.)

19) Sammlung ausgewählter Stücke aus den Werken deutſcher Proſaiker und Dichter zum Erklären und mündlichen Vortragen in den verſch. Klaſſen der Gymnaſien. Von Dr. **G. K. A. Hüllſtett,** Oberl. I. Theil (für die beiden untern Klaſſen). 2. Abth.: für die 5. Klaſſe. 5. Aufl. Leipzig, Fleiſcher. (18 B. ½ Thlr.)

20) Auswahl beliebter Gedichte für die Jugend. Declamir-Übungen für Schule und Haus 2c. Von **F. Röſſelt.** In 3 Abth. Neu-Ruppin, Kühn. (Leipzig, Thomas.) 8. geb. (17¾ B. ½ Thlr.)

d) Jugendſchriften.

Man wird nicht verlangen wollen, daß wir bei der Unmaſſe der jetzt alljährlich erſcheinenden Schriften für die (reifere) Jugend uns des mühſeligen Geſchäfts unterziehen ſollen, ſie ſämmtlich anzuzeigen. Wir begnügen uns, die vorzüglichſten derſelben herzuſetzen, wobei wir zugleich um Nachſicht bitten müſſen, wenn uns eins oder das andere der beſſern entgangen ſein ſollte.

1) Deutſches Mährchenbuch, von **L. Bechſtein.** 2. Stereot.-Aufl. Mit 1 Titelbild. Leipzig, G. Wigand. kl. 8. (19½ B. 10 Sgr.)

2) Wunderliebliches Luſtwäldchen ſchöner Mährchen, Legenden und Sagen, braven Kindern zur angenehmen Unterhaltung gewidmet. Von **Beumer.** Mit 4 illum. Bildern. Weſel, Bagel. gr. 16. (8 B. ⅓ Thlr.)

3) Braga. Eine Reihe erzählender Dichtungen. Aus den Werken Deutſchlands gefeiertſter Sänger für die Jugend ausgewählt. Mit Titelkupfer. Coesfeld, Rieſe. gr. 16. (23¼ B. m. Einfaſſung. ¾ Thlr.)

4) Robinſon der Jüngere. Ein Leſebuch für Kinder, von **J. H. Campe.** 2 Thle. 36. Aufl. (Mit Titelbild u. Vignette.) Braunſchweig, Schulbuchh. Vieweg u. Sohn. 8. (24¾ B. ¾ Thlr.)

5) Mährchen für die Jugend. Von **Ed. Duller.** 2. verm. Aufl. Peſth, Heckenaſt; Leipzig, Georg Wigand. kl. Lex.-8. (15⅛ B. 2 Thlr.)

6) Der kleine Robinſon von Paris, von **Eug. Foa.** Nach d. Franz. von C. M. (Mit Titelb.) Wien, Haas. gr. 12. (9 B. ⅔ Thlr.)

7) Sämmtliche Jugendſchriften von **Jakob Glatz.** (Eduard und Mathilde. Iduna. Die guten Kinder. Minona. Theone.) Leipzig, Gebhardt und Reisland.

8) Der Geldstag, oder: die Wirthſchaft nach der Mode. Von **Jerem. Gotthelf.** Solothurn, Jent u. Gaßmann. 8. (22¼ B. 1 Thlr.)

9) Der Knabe des Tell. Eine Geſchichte für die Jugend von **J. Gotthelf.** Berlin, Springer. Zürich, Hoehr. 8. (14¾ B. ½ Thlr.)

Sämmtliche Schriften von Gotthelf (Pf. Bezilius) ſind vorzüglich!

10) Neues Fabelbuch für folgſame Kinder. Von **George Heſekiel** und **Eliſab. Förſter.** Mit 24 Bildern. breit 8. Leipzig, Naumburg. (5 B. ⅔ Thlr.)

Digitized by Google

11) Die Geſchichte von Reinecke dem Fuchs. Für die Jugend neu bearbeitet von **Franz Hoffmann.** Mit 24 Bildern. br. 8. Dresden, Bromme. (12 B. 3/4 Thlr.)

12) Amak, der Kaffer. Eine Erzählung für die Jugend von **Friedrich Hoffmann.** Mit 4 Steinzeichn. Weſel, Bagel. 16. (16 1/4 B. 1/4 Thlr.)

13) Mährchenſaal. — Mährchen aller Völker für Jung und Alt. Geſammelt und überſetzt von **H. Kletke.** Anhang: die Literatur der Mährchen. Berlin, Reimarus. Lex.-8. (4 Thlr.)

14) Rübezahl. — Neue Sammlung der ſchönſten Sagen und Mährchen von dem Berggeiſte im Rieſengebirge. Von **Roſalie Koch.** Mit 8 illum. Bildern. Berlin, Winckelmann u. Söhne. br. 8. (15 1/2 B. 1 Thlr.)

15) Deutſches Sagenbuch für die reifere Jugend. Von **A. Nodnagel.** 2. Ausg. der „Sieben Bücher deutſcher Sagen u. Legenden". gr. 8. Darmſtadt, Jonghans. (26 B. 2/3 Thlr.)

16) Geſchichte Alexander's des Großen für die Jugend, von **G. Pfizer.** Mit 2 Darſtellungen aus Thorwaldſen's Alexanderszug u. 1 Karte der Heerzüge Alexander's (in qu. 1/2 Roy.-Fol. u. illum.). 8. Stuttgart, Lieſching. (25 B. 1 1/2 Thlr.)

17) Phantaſus. Ein Mährchenkranz. — Für die Jugend geſammelt aus den Werken der **Brüder Grimm, von Hauff, Liebeskind, Steffens, Schwab** u. A. Mit 4 (lith.) Bildern. gr. 16 Coesfeld, Rieſe. (23 B. 1 1/4 Thlr.)

18) Die Weintraube. Der gelbe Zwerg. Eine Erzählung und ein Mährchen für die Jugend, von **J. Satori.** Berlin, Vereinsbuchh. (6 1/2 B. 1/4 Thlr.)

19) **Chr. v. Schmidt's** geſammelte Schriften. Bis jetzt 21 Bändchen. Augsburg, Wolff. (1—21: 8 3/4 Thlr.)

20) Sophiens Briefwechſel. Ein Muſterbuch für Mädchen von 12 bis 16 Jahren zur Bildung des Geiſtes u. Herzens. Nach d. Franz. frei bearbeitet von **Frz. Fr. Herm. Voigt.** 12. Reutlingen, Mäcken Sohn. (14 B. 5/8 Thlr.)

Für Töchter gebildeter Stände ein nicht genug zu empfehlendes Buch. Es beſteht aus 98 Briefen einer achtbaren Familie, „deren Glieder ſich gegenſeitig zu ermahnen, zu belehren und zu vervollkommnen ſuchen. Die Briefe ſelbſt kann man wieder in drei Klaſſen eintheilen, in lehrende, in Schwächen verrathende (?) und in ſolche, welche irgend eine Perſon, Sache oder Handlung als Vorbild darſtellen, dem man nachſtreben ſoll". Ob aber am Ende nicht die immerfort wiederkehrende Briefform langweilt? Es hätte nichts ſchaden können, wenn manches zu Breitgetretene mit wenigern Worten in Erzähl-Form geſagt wäre. Aber das iſt äußerlich. Der gute Inhalt entſchädigt für Alles.

21) Sechzig Fabeln zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend. Von **Alex. Reclam,** Dr. der Phil., Mitglied der Societé de Linguistique zu Paris. Nach der franz. Ausg. für Deutſchland gedruckt. Leipzig, Reclam sen. (X u. 79 S. 1/2 Thlr.)

In der Neuzeit iſt wenig auf dieſem Gebiete geliefert, das Wenige oft ſehr mangelhaft. Der Verf. dieſer kleinen Sammlung, in welcher auf einfache Fabeln zuſammengeſetztere folgen, „die zum Theil

Digitized by Google

der Parabel ſich nähern, oder mehr ſatiriſche Scenen ſind", hat uns mit denſelben ein nicht zu verachtendes Geſchenk gemacht. Wir wünſchen von Herzen die möglichſte Verbreitung.

22) Der neue Don Quixote. Für die Jugend, von F. A. Suder. (Mit Titelbild.) kl. 8. Thorn, Lambeck. (8 B. ⅓ Thlr.)

23) Wander's Jugendbibliothek für deutſche Proſa und Poeſie. Grimma, Verl.-Comt. 1ſte Gabe. 2. Curſus. 8. (27⅛ B. ¼ Thlr.)

Als ſehr gut bekannt. Wegen des enorm billigen Preiſes ganz beſonders zu empfehlen!

24) Amalie Winter's Jugendſchriften.
1. Alma's Wäldchen. 2. Aufl. Leipzig, Baumgärtner. (⅔ Thlr.)
2. Freundſchaft zwiſchen Kindern und Thieren. Ebendaſelbſt. (⅔ Thlr.)
3. Memoiren einer Berliner Puppe. 2. Aufl. Ebend. (⅔ Thlr.)
4. Memoiren eines bleiernen Soldaten. 2. Aufl. Ebendaſ. (⅔ Thlr.)

25) Fr. Hoffmann's Jugendſchriften.
1. Laptal. Stuttgart, Schmitt u. Spenig. 16. (10½ B. ¼ Thlr.)
2. Das wahre Glück. Ebend. (10¾ B. ¼ Thlr.)
3. Die Schule der Leiden. Ebend. (8½ B. ¼ Thlr.)
4. Der verlorene Sohn. Ebend. (11 B. ¼ Thlr.)
5. Der Vogelhändler. Ebend. (11¾ B. ¼ Thlr.)

Jedes einzelne Werkchen iſt mit 4 Stahlſtichen (auf farb. Papier) geſchmückt.

6. Taſchenbuch für die deutſche Jugend. 2. Jahrg. Mit 8 Bildern. Ebend. kl. Lex.-8. (25 B. ¾ Thlr.)

26) Chr. Gotth. Salzmann's (Volks- und) Jugendſchriften. Einzig rechtmäßige Original-Ausgabe. Stuttgart, Hoffmann.

Bis jetzt ſind 6 Bändchen (à 5 Sgr.) erſchienen, die jedoch nicht ausſchließlich für die Jugend ſind. Für dieſe eignet ſich vorzüglich: 2. Bändchen = Joſeph Schwarzmantel; 6. Bändchen = Heinrich Glaskopf.

27) Kinderbibliothek. Herausgegeben von Chr. Ludw. Hoffmann. 1. Bändchen = Reiſen u. Abenteuer des Robinſon Cruſoe. Frei nach d. Engl. 2. verb. Aufl. Mit gemaltem Kupfer. Hamburg, Bödecker. 16. (4½ B. geb. ⅙ Thlr.)

28) Kinder-Leſebibliothek. Eine Auswahl der belehrendſten und unterhaltendſten Erzählungen und Mährchen für die Jugend. 2 Theile, enthaltend 12 Bücher. Mit 24 Bildern (in Thondruck). Neu-Ruppin, Kühn. (Leipzig, Thomas.) 16. (54¾ B. Eleg. in 2 od. 12 Einb. 2 Thlr.)

29) Jugendzeitung. Blätter für Belehrung und Unterhaltung. Mit 26 Stahlſt. V. Jahrg. 13 Hefte. (à 1 B. mit 1 Vign.) Nürnberg, Serz u. Cie. (1⅔ Thlr.)

30) Belehrende und unterhaltende Jugend-Bibliothek. Herausgeg. von A. Lüben und C. Heinemann. 2. Theil, 6 Bdchn. Aſchersleben, Laue. (38 B. 1 Thlr.)

31) Unterhaltende Jugendbibliothek intereſſanter Erzählungen, nebſt Reiſen zu Waſſer und zu Lande in die Länder und Meere fremder Zonen. Zur Belehrung in geogr., naturhiſt. u. völkergeſch. Hinſicht. Jahrg. 1845. 1. Lief. (Bogen 1—6.) Mit 1 Stahlſt. 16. Nürnberg, Zeh. (¼ Thlr.)

Digitized by Google

32) Der Berliner Jugendfreund. 3s Bdchn. Mit 6 illum. Kpfrn. Berlin, Winckelmann u. Söhne. br. 8. (13½ B. ⅔ Thlr.)

33) Illuſtrirte Jugendſchriften. Eine Sammlung der neueſten und beſten Unterhaltungsſchriften für die deutſche Jugend. Herausg. von **A. Diezmann.** 1. Bd. = Abenteuer des Hans Däumling. Nach P. J. Stahl von **A. Reclam.** Mit 160 Holzſchn. nach Bertall. (8 Bog.) kl. 8. Leipzig, Teubner. (¾ Thlr.)

34) Die illuſtrirte Kinderzeitung, herausgeg. von **Otto Ruppius** unter Mitwirkung von **C. Mücke** und **Ferd. Schmidt.** Berlin, Rieß. kl. Lex.=8. (⅔ Thlr.)

35) Karl, der kleine Savoyarde, oder der Sturz von der Simplon=ſtraße. Von **Fr. Henning.** Landsberg a. d. W., Volger. 8. (6¼ B. ¼ Thlr.)

36) Die Irmenſäule, oder Clodoald und Hildegardis. Eine Erzählung, gegründet auf geſchichtliche Sage aus den Zeiten Karl's des Großen. Von **Fr. Henning.** Ebend. 8. (7 B. 9 Sgr.)

Hrn. Henning's Erzählungen ſind ſo belehrend als unterhaltend. Nr. 35 namentlich iſt ganz für Kinder geſchrieben und erhält ſelbſt bei Erwachſenen das Intereſſe rege. Der Inhalt von Nr. 36 ſchweift, wie dies die Helden der Erzählungen ſelbſt thun, zu weit umher und erfordert ſchon ein gereifteres Urtheil und eine höhere Lebens=Anſchauung, als von Kindern bis zum 14. Jahre gefordert werden dürfte. Das Leſen des erſten Kapitels wird durch eine etwas zu poetiſche Sprache erſchwert. Papier und Druck könnten freundlicher ſein.

37) **Nieritz** Jugend=Bibliothek. Sechster Jahrg. Enthaltend: der Schmidt von Ruhla; die Schlacht bei Leuthen; das Strandrecht; die kleinen Lazzaroni in Neapel; der kleine Eskimo; liebet euch untereinander; Weihnachtsbuch = Anderſens Mährchen, 2s Bändchen. Berlin, Simion. (2 Thlr.)

38) Jugendbilder. In Darſtellungen des religiös=ſittlichen Lebens, der Natur= und Kunſtwelt. Eine Feſtgabe, der deutſchen Jugend gewidmet von **C. Taaß.** Mit 6 vorzügl. ausgef. feinen Stahlſt. Berlin, Reichardt u. Co. (222 S. 1 Thlr.)

Leſeſtücke von Herder, Stilling, Krummacher, Lord Byron, van der Velde, Eug. Sue, Irving, Willamov, Caſtelli, A. Dümas, Langbein, Goethe, Uhland, Humboldt, Rückert, dem Verf. ſelbſt u. A. wechſeln in Proſa und Verſen miteinander ab, ſind mit Geſchick und Umſicht gewählt und dem kindlichen Geiſte und Gemüthe zuſagend. Die ſehr elegante Ausſtattung (nett gebunden) empfiehlt das Buch beſonders zu Feſtgeſchenken für die Jugend.

39) Kleine unterhaltende Land= und Seereiſen für die Jugend. 2 Bdchn. mit 8 Kpfrn. Neue Ausg. Leipzig, Gebhardt u. Reisland. 8. (38½ B. 1¼ Thlr.)

40) Bibliothek der neueſten Land= und Seereiſen, für d. Jugend bearbeitet von **K. F. W. Wander.** 1r Bd. 3. Lief. Hirſchberg, Lucas. kl. 8. (5 B. ⅙ Thlr.)

Digitized by Google

c) Lehrmittel für den Schreibunterricht.

1) **Deutsche und lateinische Schulvorſchriften**, von **Dufft**. 2. Aufl. Leipzig, Hartung. 1. u. 2. Hft. (24 lith. Bl. ½ Thlr.)

2) **Allgemeine Schulvorſchriften**, methodiſch geordnet von **Hennig, Hornung** und **Mädler**. 2. Aufl. Deutſch. 6 Hefte. (127 Bl. in Kupferſtich 3⁵⁄₁₂ Thlr.) Engliſch. 3 Hfte. (60 Bl. 1⁷⁄₁₂ Thlr.) Berlin, Kortmann.

3) **Allgemeine deutsche und engliſche Schulvorſchriften**, von **Aug. Wehrt**. Braunſchweig, Wehrt. (à Heft von 8 Bl. ⅙ Thlr.)

4) **Kleine einzeilige deutſche und engliſche Schulvorſchriften** (Kupferſtich), von **J. Heinrigs**. Köln; Berlin, Trautwein u. Comp. (18 Bl. ½ Thlr.)

5) **Die Hauptregel der Carſtair'ſchen Schreib-Methode**, nebſt einigen Winken für Ältern, Lehrer u. Erzieher in Bezug auf die Erhaltung der Geſundheit der Jugend während des Schreibens. Von **J. Radde**, Lehrer. Danzig, Homann in Comm. gr. 8. (2 B. ⅕ Thlr.)

6) **Der Schönſchreibeunterricht**. Eine methodiſche Anleitung nach den Grundſätzen des Carſtair's für alle Lehrer u. Erwachſene überhaupt, zunächſt aber für die Lehrer an den deutſchen Schulen, welche ſich u. ihren Schülern eine gefällige deutſche und lateiniſche Handſchrift verſchaffen wollen, in Verbindung mit 18 Schreibheften. Von **J. L. Ebenſperger**, Reallehrer am Schullehrer-Sem. zu Altdorf. Nördlingen, Beck. qu. Lex.-8. (8 B. u. 33 lith. Bl. 1 Thlr.)

7) **Schreibhefte** von **Ebenſperger**. In geordneten Vorſchriften nach der Normalſchrift. Ebend. 18 Hefte (à 2 B.). qu. 4. In 3 farb. Umſchlägen. (⅝ Thlr.)

Durch die beiden vorſtehenden Werke wird der hauptſächlichſte Zweck derſelben, die Lehrer mit den Carſtair'ſchen Grundſätzen beim Schreibunterrichte gründlich bekannt zu machen, vollſtändig erreicht; das erſtere zeichnet ſich durch Deutlichkeit im Styl ganz beſonders aus und kann jedem Lehrer, der ſich der Taktſchreib-Methode mit Erfolg bedienen will, dringend und aufrichtig empfohlen werden. In der Einleitung gibt der Verf. zunächſt eine kurze Geſchichte der Schreibekunſt, den übrigen Stoff zerlegt er in ſieben größere Abſchnitte: 1) Materialien zum Schreiben; 2) das Federnſchneiden; 3) die Haltung der Feder, die Stellung der Hand dabei und die Haltung des ganzen Körpers; 4) Methodik; 5) die Schreibſtunde und die 18 Schreibhefte, welche mit dieſer Anleitung in Verbindung ſtehen; 6) Theorie der deutſchen und lateiniſchen Schriftzüge; 7) Beſchreibung der Übungen. Die beigegebenen lithograph. Blätter ſind vorzüglich.

Die 18 Schreibhefte, in welche die Vorſchriften bereits eingeſchrieben ſind, zerfallen in drei Gruppen, nach Unter-, Mittel- und Oberklaſſe. Die Buchſtaben der zweiten Stufe ſind ⅔ mal ſo hoch als die der erſten, und die Buchſtaben der dritten Stufe ſind nur halb ſo hoch als die der erſten. Die Hefte für die Unter- und Mittelklaſſe ſind vollſtändig linirt, ebenſo die beiden erſten Hefte für die

Digitized by Google

Oberklaſſe. Bei dem 3. Hefte iſt die obere Grundlinie weggelaſſen; bei dem 4. Hefte iſt nur noch die untere Grundlinie gezogen; bei dem 5. Hefte iſt dieſelbe nur theilweiſe angedeutet und verliert ſich beinahe ganz; das 6. Heft iſt gar nicht linirt. — Wir geben noch eine Überſicht von dem Inhalte ſämmtlicher Hefte.

I. Unterklaſſe. I. Stufe.

(Auf dem Umſchlage das Einmaleins.)

1 Heft: Kleine Buchſtaben und Buchſtabenverbindungen. (Die Übungen beginnen nicht mit dem i, ſondern mit dem l.)
2. Heft: Fortſetzung; Verbindung aller kleinen Buchſtaben mit m; Ziffern und Wörter mit Kurz-, Mittel- und Langbuchſtaben.
3. Heft: Große Buchſtaben und Wörter, welche mit ſolchen anfangen (Namen).
4. Heft: 16 kurze Denkſprüche, religiöſen Inhalts.

II. Mittelklaſſe. 2. Stufe.

(Auf dem Umſchlage eine Karte von Europa.)

1. Heft: Kleine Buchſtaben und Verbindung derſelben, Ziffern.
2. Heft: Große Buchſtaben und Wörter mit großen Buchſtaben zur Unterſtützung des Rechtſchreibens.
3. Heft: Fortſetzung und Interpunctionszeichen.
4. Heft: Wörter aus der Geographie von Baiern, Zeichen für die Gewichte ꝛc.
5. u. 6. Heft: Sätze religiöſen Inhalts.

III. Oberklaſſe. 3. Stufe.

(Auf dem Umſchlage eine Karte vom Königreich Baiern.)

1. Heft: Kleine und große Buchſtaben; Ziffern.
2. Heft: Sätze aus der Geographie von Deutſchland.
3. Heft: Sätze aus der Geographie von Europa.
4. Heft: Sätze aus der Geographie der übrigen 4 Erdtheile.
5. Heft: Sätze über die Himmelskörper.
6. Heft: Sätze aus der Naturlehre.
7. Heft: Kleine und große lateiniſche Buchſtaben; einige Wörter aus der deutſchen Geſchichte.
8. Heft: Sätze aus der Naturgeſchichte.

Der billige Preis macht auch dem Ärmern die Anſchaffung möglich. Wir wünſchen den Heften die möglichſte Verbreitung.

8) Neue methodische Schreibeschule für den Schul-, Privat- u. Selbstunterricht. Von **M. D. Koch.** 8. Aufl. Hamburg, Herold. (36 Bl. ½ gr. 4. 1 Thlr.)

9) Theoretisch-praktischer Leitfaden zum Selbstunterricht im Schön- und Schnellschreiben. Von **G. D. Schröder.** Ebend. (24 Bl. 16 S. Text. 1 Thlr.)

10) Elementar-Schreibſchule. Von **K. A. Zſchille.** Eine Anleitung, das Schreiben im ſächſiſchen und im eckig-flüchtigen Ductus nach einer wahrhaft erziehenden Methode zu lehren. — Zu jedem Ductus gehören ein Elementarſchreibheft und 9 Blatt auf Stein gravirte Vorſchriften (in kl. qu. 4. à 1½ Thlr.) Leipzig, Weinedel in Commiſſion. gr. 8. (26 B. 2 Thlr.)

Digitized by Google

11) Vorſchriften für die obern Klaſſen in Volksſchulen, von **H. Leuchter**, Lehrer. Darmſtadt, Frommann. qu. 8. (13 Bl. 3 Sgr.)

12) Deutſche Current-Vorſchriften. Für Schulen und zum Selbſt-Unterricht. Von **C. Amon.** Tirnau, Wachter. qu. ¼ gr. 4. (12 Bl. ¼ Thlr.)

13) Deutſche Schulvorſchriften von **J. J. Ott.** I. Abth. Zürich, Schultheß. qu. Lex.-8. (18 lith. Bl. ¾ Thlr.)

14) Schulvorſchriften nach der Schreibeleichtigkeit und ſprachunterrichtlich geordnet zum Handgebrauch für Schüler der Volksſchulen, bearbeitet u. herausgeg. von einem Schullehrerverein in der Ephorie Zeitz. 4 Hefte. Leipzig, Pönicke u. Sohn. qu. ¼ 4. (12, 16, 14 u. 12 lith. Bl. auf beiden Seiten bedruckt — 6 Sgr.)

Digitized by Google

V.

Deutſche Sprache.

Bearbeitet

vom

Seminarlehrer L. Kellner.

Ein ſchätzenswerther Literaturhiſtoriker*) ſagt: „Das Volk galt den Philologen (Schulmännern) des 16. Jahrhunders für eine armſelige, rohe Maſſe, der etwa nur dadurch aufzuhelfen ſei, daß man ſie ihren casum und terminum richtig ſetzen lehrte, und die, wo dies nicht gelinge, der Barbarei preisgegeben werden müſſe." Wenn wir dieſem Ausſpruche glauben und uns erinnern, daß in jenen Zeiten die *lateiniſche Sprache* durchweg die Sprache der gelehrten Welt war, in welcher der Gedankenaustauſch geſchah, und daß ſie auf Unkoſten der Mutterſprache entſchieden bevorzugt wurde, ſo iſt einleuchtend, daß der deutſche Sprachunterricht jenes und des folgenden Jahrhunderts weſentlich noch von ſolchen Anſichten und Verhältniſſen influenzirt wurde, und daß die *deutſche* Grammatik, wo ſie ſich etwa in die Schulen einſchlich, in ihrer Unſelbſtſtändigkeit nur eine auf die Mutterſprache angewandte *lateiniſche* war. Erſtere zog in das Fachwerk ein, welches ihr die letztere gezwungen bot, und man lernte eigentlich die deutſche Grammatik nur durch die lateiniſche und in derſelben. Daher mußte nothwendig die Grammatik der Mutterſprache eine ganz eigenthümliche Stellung erhalten. Sie wurde ebenfalls als etwas *Fremdes* angeſehen, welches erſt zu erobern und anzueignen ſei, und zwar auf einem Wege, der jenem vollkommen entſprach, durch den man in den Beſitz der alten Sprachen, namentlich der lateiniſchen, kam oder kommen möchte. Es konnte freilich nicht feh-

---

*) *Vilmar's* National-Literatur. Marburg, 1845. Ein jedem Lehrer zu empfehlendes Werk.

Digitized by Google

len, daß der in allen Sprachen wohnende und lebende Geiſt ſich geltend machte und aus den alten Sprachen herüber auf das innerſte Weſen der deutſchen bedeutende Schlaglichter warf, welche ihr in jeder Abſicht förderlich ſein mußten. Wenn wir dies auch einräumen, ſo iſt jedoch begreiflich, daß ein ſolches Verhältniß wechſelſeitiger Ergänzung und Befruchtung ſich nur in den Jahren größerer Reife und Selbſtſtändigkeit geltend machen kann, daß es aber für die Volksſchule und das Knabenalter gar nicht exiſtiren kann. Wenn die Elementarſchule ſich anfänglich im Dienſte der Kirche nur aufs Leſen und Schreiben beſchränkte, und erſteres, ſowie alles Übrige nur deshalb trieb, um dem jungen Chriſten ein Verhältniß des kirchlichen Lebens zu eröffnen, ſo begann man allerdings nach dem Beiſpiele höherer Schulen, und namentlich durch Gottſched angeregt († 1766), endlich auch im vorigen Jahrhundert, mehrfach in ihr deutſchen Sprachunterricht ſelbſtſtändiger zu betreiben, aber man hatte leider dabei immer noch dieſelben Zwecke und Schritte vor Augen, welche man bei Erlernung der Grammatik einer fremden Sprache verfolgte, nur wo möglich noch äußerlicher und lebensleerer. In teleologiſcher Auffaſſung dieſes Unterrichtszweiges beſtrebte man ſich, durch eine Fülle angelernter Regeln zu bewirken, daß die Schüler richtig ſchreiben und grammatiſch richtig ſprechen lernten, letzteres freilich in ſolcher Engherzigkeit, daß z. B. die Unterſcheidung des dritten und vierten Falles, des mir und mich, ein Hauptzielpunkt der deutſchtreibenden Lehrer war. Die Schüler lernten die Präpoſitionen blos um der Fälle willen; ſie lernten decliniren und conjugiren, wie der Gymnaſiaſt ſein mensa und amo lernte. Es wird nicht unintereſſant ſein, auf die Schulen der letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts ſchärfere Blicke zu werfen und wenigſtens an Einem Beiſpiele zu ſehen, welche Winke und Vorſchriften in dieſer Beziehung von damaligen Autoritäten ausgingen. Laſſen wir Felbiger, den wackern Abt von Sagan, reden, deſſen Buch: Eigenſchaften, Wiſſenſchaften und Bezeigen rechtſchaffener Schulleute in den Jahren 1770—90 weit verbreitet und allgemein geachtet wurde. Dieſer beſchränkt den grammatiſchen Unterricht in der deutſchen Sprache hauptſächlich auf die Kenntniß der Redetheile, welche ihm für die Rechtſchreibung unentbehrlich ſcheint. Er ſagt hierüber: „Man glaube nur nicht, daß es überflüſſig oder gar unnütz wäre, die leſenden Schüler hiervon zu unterrichten; denn warum ſollten wir Deutſche nicht auch, wie andere Völker, die Mutterſprache genauer, d. i. nach ihren Theilen und Regeln kennen lernen? — Überdies dient die Kenntniß vom Unterſchiede der Wörter ſehr viel zur Rechtſchreibung, indem ein Kind, welches die Hauptwörter kennt, ſolche allemal mit einem Vorbuchſtaben, andere aber, die es nicht ſind oder doch nicht als Hauptwörter gebraucht werden, nur mit einem kleinen Buchſtaben ſchreiben wird. Eben dies läßt ſich auch ſagen von den Unterſcheidungszeichen, wann und wo dieſe

Digitized by Google

gebraucht und was nach denſelben in Abſicht auf die Schreibart müſſe beobachtet werden. Übrigens läßt man gern zu, daß dieſer Unterricht nur für *erwachſene* Schüler und vornehmlich für die in Städten gehört, wiewol es auch auf dem Lande manchem Schüler dienlich ſein möchte, wenn ihm eine Kenntniß von der Bedeutung der Wörter auf eine ganz leichte und einfältige Art beigebracht würde. Wir wollen hier anführen, wie dies ſehr leicht geſchehen könne. — Kindern, die etwa nicht zu begreifen vermögen, was es heiße: Wörter ſind Zeichen der Gedanken, die man mit dem Munde ausſpricht, ſage der Schulmeiſter: Man verlangt öfters, daß andere Menſchen wiſſen ſollen, was wir denken; man ſpricht deshalb Wörter aus, durch dieſe wollen wir anzeigen, was wir in Gedanken führen, und daher werden Wörter Zeichen der Gedanken genannt. Er ſage ihnen: dieſe Wörter: ich, du, er, wir, ihr, ſie würden Fürwörter, folgende aber: der, die, das, auch ein, eine, ein Geſchlechtswörter genannt. Um die Beſchreibung von Bedeutungen der Wörter zu vermeiden, die Einigen zu philoſophiſch vorkommen kann, ſage er: jenes iſt ein Hauptwort, dem man nur eins von den Geſchlechtswörtern beiſetzen kann, als z. B. das Buch; dagegen iſt jenes ein Beiwort, dazu man alle drei Geſchlechtswörter ſetzen kann, als: der große, die große, das große, ein großer, eine große, ein großes; das wäre ein Zeitwort, bei welchem die Fürwörter gebraucht werden, als: ich lerne, du lernſt, er lernt, wir lernen, ihr ꝛc. Verfährt ein Schulmeiſter nach dieſer Art, ſo wird er ohne Mühe ſeinen Schülern die verſchiedenen Gattungen der Wörter begreiflich machen; denen kommt ſo ein Unterricht trefflich zu ſtatten, die andere Sprachen regelmäßig lernen wollen!“

Ich habe es mir nicht verſagen können, dieſe intereſſante Stelle ganz hierher zu ſetzen, weil ſie zu der bisher flüchtig gezeichneten Auffaſſungsweiſe und Ertheilung des Sprachunterrichts einen ſehr treffenden Beleg liefert.

Während nun die Grammatik ſich allmälig in die niedern Schulen eindrängte, damit die Pein, welche die Erlernung des Lateiniſchen bisher der Jugend gebracht, auch in dieſer Sphäre nicht ungenoſſen bliebe, zieht eine intereſſante Erſcheinung durch ihren desfallſigen Gegenſatz unſere Aufmerkſamkeit auf ſich. Es ſind nämlich die Schulen des Herrn *Eberhard*, v. *Rochow* zu *Rekahn*, *Gellin* und *Krann* im Brandenburgſchen. Rochow und Julius Heinrich *Bruns*, ſein wackerer Gehülfe, begannen ihr Werk ums Jahr 1772, und es iſt bekannt, welches Aufſehen die dorfigen Schulen mit Recht erregten. Wir begegnen hier Grundſätzen, welche ſich aus der ſorgfältigen Beobachtung der Kindesnatur und aus dem Entwickelungsgange des Geiſtes datirten; ſehen Schulen, in denen Leben und Kraftentwickelung waren. In der Hauptſache galt für ſie Folgendes:

Der erſte Unterricht für Kinder überhaupt, und alſo auch für Kinder der Landleute, ſei ſo *ſinnlich* und *angenehm* als möglich. Er fange nicht ſogleich mit dem Bücherunterrichte an, ſon-

Digitized by Google

dern unterhalte die Kinder durch leichte und ihren Fähigkeiten angemeſſene Geſpräche über allerlei ihnen bekannte und auf ihre Sinne einwirkende Gegenſtände. Er erwecke und übe zu allererſt ihre Aufmerkſamkeit, lehre ſie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht ſehen und hören, Vieles anſchauen und darauf merken, das Geſehene und Gehörte richtig angeben, verbeſſere gleich anfangs ihre Sprache und beſchäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne ſie jedoch zu überhäufen durch Mittheilung zu vieler Sachkenntniſſe. Damit verbinde er die erſten Anleitungen zum Leſen und Rechnen.

Wenn auch das Schreiben und Leſen in ziemlich mechaniſcher Weiſe durch Vormalen und Buchſtaben gelehrt wurde, ſo leuchtet doch ein, daß wir hier etwas ſehr Beachtenswerthes finden, nämlich ſtatt eines lateiniſch-deutſchen grammatiſchen Sprachunterrichts, von welchem Rochow ganz und gar abſieht, Verſtandes- und Sprechübungen. Namen der Gegenſtände, ihre Eigenſchaften und Thätigkeiten, Urſache und Wirkung, Weſentliches und Zufälliges ſind Objecte der Unterhaltung, womit zugleich Gedächtnißübungen, beſtehend im Auswendiglernen paſſender Lieder, Sprüche und Erzählungen, verknüpft werden. Unterhaltungen über Geleſenes treten ebenfalls hinzu. Doch laſſen wir lieber einen gleichzeitigen Berichterſtatter (Dr. Krünitz) weiter reden: „Hiermit", ſagt er, „wird nun auch zugleich ein Theil von eigentlicher Sprachlehre verbunden, um ſowol die Begriffe ſelbſt noch mehr zu erweitern, als ihnen auch mehr Reichthum der Sprache zu verſchaffen und beiläufig damit die nöthigſten Erkenntniſſe von der menſchlichen Seele mitzutheilen. Die Vorbereitung dazu geſchah ſchon in der unterſten Klaſſe, indem ſie vom Anfange der Schulzeit und bisher immer zum richtigen Sprechen der Mutterſprache gewöhnt wurden. Die Schüler der obern Klaſſen ſprechen daher auch in der Schule ziemlich richtig, obgleich ſie außer derſelben im gewöhnlichen Umgange ſich häufig in der plattdeutſchen Sprache auszudrücken pflegen, weil ſie dieſelbe doch noch in den Häuſern ihrer Ältern und von Andern hören. Dies hindert jedoch nicht, daß ſie die ordentliche Lehrſprache nun überall verſtehen und immer leichter verſtehen lernen ſollten. Zu dem Ende vermehrt man nun ihre Bekanntſchaft mit derſelben auf folgende Art: Man nennt ihnen ein Wort, welches ſie buchſtabiren müſſen, und leitet ſie an, die dazu gehörigen Wörter aufzufinden. Durch das Wort „Recht" z. B. werden ſie auf Unrecht, gerecht, ungerecht, Gerechtigkeit, Ungerechtigkeit, rechtſchaffen, Rechtſchaffenheit, rechtmäßig, unrechtmäßig, Rechtmäßigkeit, Unrechtmäßigkeit, rechtfertigen geführt. Zum Worte „nützlich" müſſen ſie die Worte: unnütz, ſchädlich, nutzbar, Nutzen, benutzen, gemeinnützig u. ſ. w.; zum Worte „dienen" die Wörter Dienſt, Gottesdienſt, dienſtbar, Dienſtbarkeit, dienlich, undienlich, dienſtfertig, Dienſtfertigkeit, undienſtfertig, bedienen, Bedienung u. dgl. finden. Dieſe Wörter werden geordnet, erklärt und geben Stoff zu den lehrreichſten Unterhaltungen, welche ſehr oft auf

Digitized by Google

wichtige Religionsmaterien, oder auch auf Naturgeſchichte führen. Bei den Geſprächen darüber laufen dann noch verſchiedene andere Wörter mit unter, von denen die wichtigſten gleichfalls erklärt werden. Auch lernen ſie dabei ſowol faſt gleichlautende als auch faſt gleichbedeutende, oder von einerlei Bedeutung ſcheinende Wörter, deren einige oft ſehr nachtheilig miteinander verwechſelt werden, z. B. Sparſamkeit und Geiz, entbehrlich und unnütz, nützlich und nutzbar u. ſ. w. voneinander unterſcheiden. Wenn unter dieſen Wörtern auch ſolche vorkommen, welche Begriffe aus der Seelenlehre bezeichnen, als: Sinn, Sinnlichkeit, Empfindung, Gedanken u. ſ. w., ſo wird ihnen dabei zugleich das Allgemeinſte und zu wiſſen Nöthigſte von der menſchlichen Seele gelehrt." — Betrachten wir dieſe auf deutſchem Boden entſproſſene Anſichten genauer, ſo finden wir darin ein Dreifaches, was Beachtung verdient. Es wird nämlich 1) von einem zuſammenhängenden, grammatiſchen Unterrichte abſtrahirt; 2) die Kinder werden durch Sprechübungen, welche ſich auch wol an Leſeſtücke knüpfen, zur Erlernung der Bücherſprache geführt; 3) mit dieſen Sprechübungen werden Denkübungen in Geſtalt von Begriffsentwickelungen verbunden, es treten Wortfamilien auf, und mit dieſem Allen ſind zugleich die Grundzüge des Unterrichts in den ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſen verknüpft. Verſtandesübungen und Sprachunterricht ſind Eins und Keins wird ohne das Andere betrieben. — Wir ſehen in dieſen Anſichten die Begründung eines weſentlichen, weitgreifenden Fortſchrittes, nämlich den erſten Kampf gegen die Tyrannei der lateiniſchen Grammatik und deren Einfluß auf den deutſchen Sprachunterricht, den Kampf gegen den Einfluß, welchen Herling in der Einleitung zu ſeinem erſten Curſus eines wiſſenſchaftlichen Sprachunterrichts noch im Jahre 1828 bitter beklagt, wenn er es rügt, daß man früher die Mutterſprache habe lehren wollen wie eine fremde, und daß der Zuſchnitt der meiſten deutſchen Sprachlehren nach den üblichen lateiniſchen gemacht ſei. Die Früchte des aus Rochow's Anſichten hervorgehenden Verfahrens zeigten ſich bald und waren in der That nicht blos bedeutend, ſondern wirklich glänzend. Eine große Mundfertigkeit, Klarheit in der Darſtellung und Leichtigkeit in der Auffaſſung, kurz eine überwiegende Verſtandesbildung waren die Merkmale, wodurch ſich die Schüler zu Rekahn auszeichneten. Zudem war in den Kindern eine Lernfreudigkeit, welche jeden Jugendfreund hinriß. Ich muß über dieſe intereſſante Entwickelungsperiode des deutſchen Schulweſens ſchneller hinweggehen, als ich wünſche, und es ſei deshalb hier nur noch ſo viel bemerkt, daß die Grundzüge der Rochow'ſchen Anſichten in den Beſtrebungen ziemlich gleichzeitiger Pädagogen Norddeutſchlands zu finden ſind, namentlich in denen eines Campe, Trapp, Baſedow und Wolke.

Ehe wir nun den Entwickelungsgang des deutſchen Sprachunterrichts weiter verfolgen, iſt es nothwendig, erſt jenes bedeuten-

Digitized by Google

den Mannes zu erwähnen, der nach ſeiner eigenen Äußerung den Schulkarren der Pädagogen Europas umgekehrt hat. Wer könnte es anders ſein als jener Mann, deſſen hundertjähriges Wiegenfeſt am 12. Januar dieſes Jahres noch in den Herzen ſo vieler Tauſend Lehrer freudigſten Anklang findet. Wenn auch **Heinrich Peſtalozzi** in ſeinen Anſichten über den deutſchen Sprachunterricht, was die ſpeciellere Methode anlangt, ſich keineswegs klar war, was er ſelbſt offen geſteht, ſo hat er uns doch treffliche allgemeine Anſichten und Grundſätze hinterlaſſen oder aufgefriſcht, welche nur verſtanden und befolgt ſein wollen, um die herrlichſten Früchte zu erzielen. Schon dadurch, daß er für den geſammten Unterricht das Princip der Anſchauung feſtſtellte und ſeine vollſte Wichtigkeit kräftig hervorhob, hat er den entſchiedenſten Einfluß auf gedeihliche Entwickelung der Methode des Sprachunterrichts ausgeübt.

Betrachten wir die Peſtalozzi'ſchen Grundanſichten näher, wie ſie ſich in ſeinen Schülern, namentlich in Hermann Krüſi, praktiſch darſtellten, ſo finden wir, daß hier vorerſt durchaus nicht von Formen und Regeln ausgegangen wurde, ſondern daß man vielmehr die Schüler nur zum Denken und klaren Ausdrucke des Gedachten hinleiten wollte. Daher ſtellte man Übungen an, welche zum Beobachten, Unterſcheiden, Vergleichen und Urtheilen nöthigten, und lebte der Meinung, daß ſich dann die Regeln und Formen der Sprache ſchon von ſelbſt geben und finden müßten. Zum Objecte des Bemerkens und Beobachtens ſchien vor Allem der Leib des Menſchen in ſeinen verſchiedenen Geſtaltungen und Theilen geeignet, und Peſtalozzi, welcher dieſen Vorbereitungsunterricht gern in das älterliche Haus verlegen mochte, gab Krüſi hierdurch Veranlaſſung zur Ausarbeitung des bekannten Buches für Mütter. Davon abgeſehen, daß die geforderte ſpecielle Betrachtung des menſchlichen Körpers in mehren Hinſichten das Gefühl für Anſtand verletzen und der jugendlichen Phantaſie leicht eine ſchlüpfrige, zerſtreuende Richtung geben kann (weshalb in Zarnack's Schulinſpector Heiſter eine Mutter das Buch mit Schamröthe wegwirft), ſo iſt auch ſchon deshalb dieſe Wahl unſtatthaft, weil der menſchliche Leib durchaus nicht der Gegenſtand iſt, welcher dem Kinde als Object der Anſchauung nahe liegt. Es weiß noch nicht das in ihm Denkende von ſeiner Leiblichkeit zu unterſcheiden, und beſchäftigt ſich weit mehr und lieber mit andern ihm in die Sinne fallenden Dingen, als mit der Betrachtung ſeines eigenen Körpers; dieſe muß vielmehr dem Mannichfaltigkeit wünſchenden Kinde in der lückenloſen Weiſe Peſtalozzi's unendlich langweilig und ermüdend ſein. Beim eigentlichen Schulunterrichte ging man allerdings weiter, und Ramſauer erzählt in ſeiner Selbſtbiographie z. B. Folgendes: „Das Beſte, was wir Kinder bei Peſtalozzi hatten, waren die Sprechübungen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm und die wahre Anſchauungsübungen waren. Dieſe Tapeten waren ſehr alt und zerriſſen, und

Digitized by Google

vor ſie mußten wir uns oft 2 — 3 Stunden nacheinander hinſtellen, und von den darauf gemalten Figuren und eingeriſſenen Löchern ſagen, was wir hinſichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe ſahen, und das Geſehene und Bemerkte in immer größere Sätze zuſammenfaſſen. Dann fragte er: Buben, was ſeht ihr? — Ein Loch in der Wand. Ein Schrantz (Riß) in der Wand. — Gut! Sprecht mir nach: Ich ſehe ein Loch in der Tapete. Ich ſehe ein langes Loch in der Tapete. Hinter dem Loche ſehe ich die Mauer. Hinter dem langen, ſchmalen Loche ſehe ich die Mauer u. ſ. w."

Die Schüler mußten alſo Gegenſtände der Außenwelt, z. B. Tiſche, Fenſter, Leitern ꝛc. in Bildern, welche Buß zeichnete, anſchauen, und ſo lange über dieſe gemalten Bilder reden, bis ein Knabe durch ſeine Frage: Können wir dies nicht auch am Stubenfenſter und an der Leiter auf dem Hofe lernen? die Pädagogen zur Wirklichkeit führte. Nach Krüſi's Berichte beſchränkte ſich der Sprachunterricht im Peſtalozzi'ſchen Inſtitute zu Burgdorf auf drei Abſtufungen, zwiſchen denen freilich eine genauere Abgrenzung fehlt und fehlen mußte. Dieſe Stufen ſind:

1) Denk- und Redeübungen über ſinnliche Gegenſtände, vorerſt über den Menſchenleib. Die Thätigkeit des Kindes beſchränkt ſich auf Sehen und Nennen.

2) Denk- und Redeübungen über Thätigkeiten des Menſchen und Thätigkeiten der Natur. Zwiſchen dieſen ſind folgende ſchwankende Unterabtheilungen gemacht: a) Wahrnehmungen durch die Sinne, b) menſchliche Berufsthätigkeiten, c) allgemeines körperliches Thun des Menſchen und ſeiner Mitgeſchöpfe, d) Thätigkeiten des menſchlichen Geiſtes, inſofern ſie durchs ſinnliche Leben anſchaulich werden.

3) Bildungen von Wortfamilien. In dieſem Allen, namentlich in der Bildung von Wortfamilien, zeigt ſich eine große Verwandtſchaft mit den früher erwähnten Anſichten Rochow's, welche ich dem denkenden Leſer wol nicht weiter zu erörtern brauche. Krüſi ließ ſich bei ſeinen Beſtrebungen von dem höchſt wichtigen Grundſatze leiten, daß das Bewußtſein oder die Vorſtellungen von der zu benennenden Sache früher eintreten, als die Kraft der Verkörperungen deſſelben durch Sprachlaute, und daß man daher auch von der Sache zum Namen, vom Innern zum Äußern, von der Sprachſeele zum Sprachleibe gehen müſſe. Gott führte dem Menſchen die Thiere vor, damit er ſie nenne. — Wer dieſe Ordnung Gottes umkehrt, verſündigt ſich ſchwer an der Kindesnatur.

Nach allen dieſen Anſichten wird es uns leicht, die Stellung der Denkübungen (richtiger Anſchauungs-, Sprech- und Sprachübungen) zum geſammten Unterrichte zu erkennen. Sie ſind nichts Geringeres als die Baſis des ganzen Sprachunterrichts, aus welcher ſich neben Manchem aus den ſogenannten Realien Alles entwickelt und zur Anſchauung kommt, was ſpäterhin beſtimmt zu faſſen und in Regeln zu bringen iſt. Der Sprachorganismus ſoll nicht als etwas

Digitized by Google

Fremdes dem Kinde gegeben, ein- und angelernt werden, ſondern ſich aus dem Geiſte des Schülers herausentwickeln. Die Formen der Sprache ſind dann aus ihrem Geiſte geboren und wachſen gewiſſermaßen als zufälliger Vortheil, als Lohn für gehabte Anſtrengungen, dem freudig überraſchten Schüler in die Hand, wie die aufmerkſame Naturbetrachtung ja auch in der Wiſſenſchaft zum Geſetze führt. Was hier geſagt wird, findet ſein Echo in Graſer, wenn er ſagt: „Der Menſch ſoll durch ſich ſelbſt ſich die Sprache lehren, d. h. er ſoll auf dieſelbe Weiſe zur Erkenntniß ſeiner Sprache gelangen, auf welcher jeder Sprachforſcher dazu kam, eine Grammatik zu ſchreiben.“ Unter Denen, welche die hier gegebenen Winke und Grundſätze mit Liebe ergriffen und ſelbſtſtändig weiter verarbeiteten, verdient beſonders der Herr von Türk genannt zu werden, und ſeine „Sinnliche Wahrnehmungen“, welche 1811 erſchienen, ſind in der That ein herrliches Buch, bei deſſen Durchſicht nur bedauert werden kann, daß die Vornehmthuerei in der Gegenwart nur ein Geſicht für ihre Zeit, aber keines für die Vergangenheit zu haben ſcheint. Wäre es mir erlaubt, über die geſteckten räumlichen Grenzen hinauszugehen, ſo würde ich es mir nicht verſagen können, noch weiteres Zeugniß von der Geſundheit und Friſche eines Buches abzulegen, welches etwa nur darin getadelt zu werden verdient, daß es zuweilen die kindliche Sphäre durch allzu feine Anſchauungen überſchreitet, welche zu viel Genauigkeit heiſchen, oder dem Leben ſelbſt zu wenig zugewandt ſind. Auch dürfte mit Recht getadelt werden, daß der Verfaſſer bei einzelnen Abſchnitten länger und erſchöpfender verweilt, als dem kindlichen Geiſte angemeſſen ſein kann.

Ähnliche Schriften, welche mit mehr oder weniger Glück und Abweichungen den Weg verfolgten, welchen Herr von Türk eingeſchlagen hatte, gab es bald in Menge; unter allen aber verdienen Graßmann's Denkübungen nicht blos wegen ihrer Selbſtſtändigkeit, ſondern auch wegen der muſterhaften Ausführung volle Anerkennung.

Faſſen wir nun das Bisherige kurz zuſammen, ſo möchte ſich als Product der Anſichten Rochow's und Peſtalozzi's Folgendes für die Methode des Sprachunterrichts herausſtellen: Den Anfang alles Unterrichts und des Sprachunterrichts insbeſondere machen die Anſchauungs-, Sprech- und Sprachübungen, welche theils ſchon dem älterlichen Hauſe, theils aber der Schule angehören, und von der Sache zum Namen, vom Innern zum Äußern ſchreiten. Dieſe, welche ſtufenweiſe auch an intenſivem Gehalte gewinnen, liefern ein hinreichendes Übungsfeld, nicht blos für die Denkkraft, ſondern auch für die Mittheilung des Gedachten. Von einem eigentlichen grammatiſchen Unterrichte wird gänzlich abſtrahirt und etwa hinzutretende Regeln ſind nur ein Ergebniß, welches von ſelbſt folgt, ohne daß man gerade darauf losſteuerte.

Auf den Grund dieſer Anſichten bauten nun Krauſe's viel-

verbreitete Denkübungen, ein dreibändiges Werk, welches einſeitig nur das Denken im Auge hat und eigentlich in den letztern Bänden ſich zu einer populären Logik geſtaltet, welche vielfach die Grenzen der Volksſchule dem Stoffe und Umfange nach überſchreitet. Das Buch bildet einen Verſtandesmenſchen und ſorgt nicht genug für eine methodiſche Entwickelung des eigentlichen Sprachvermögens. Das Ganze iſt eben nichts weiter als eine complicirte Gymnaſtik des Denkvermögens, floß aber aus der Feder eines tüchtigen Mannes und kann noch jetzt vielfach ausgebeutet werden. Ein anderes einſchlagendes Werk von großer Wichtigkeit lieferte ein Schüler Peſtalozzi's, der Oberprediger Lange zu Burg, in ſeiner 1826 erſchienenen Sprech- und Sprachſchule. Dieſes ſchätzbare Werk erinnert an Krüſi's Vaterlehren, wie ſolche zuerſt in Roſſel's Monatsſchrift erſchienen, und lehrt die Sprache inſofern durch Sprechen, als die Wörter großer und wichtiger Wortfamilien in einzelnen Sätzen auftreten und durch dieſe, alſo rein durch Anwendung, erklärt werden. Die Sätze ſind kein leeres Stroh, ſondern aus der Geſchichte, der Naturgeſchichte, der heil. Schrift u. ſ. w. entnommen und liefern daher oft die paſſendſten Stoffe zu katechetiſchen Excurſen und Dictirübungen. Das Ganze ſoll ein Leſebuch ſein, welches unter Leitung eines geſchickten Lehrers in vollen, freien Gebrauch der Sprache ſetzt, ohne weiter auf die Grammatik zu reflectiren.

Wir würden uns aber ſehr täuſchen, wenn wir nach dem Vorausgegangenen glauben wollten, die Grammatik ſei nun aus dem Bereiche der Volksſchule verbannt, oder wenigſtens der ihr inwohnende, bereits früher charakteriſirte fremde Geiſt herausgetrieben. Das Gegentheil beweiſt in dieſer Hinſicht unter vielen andern Schriften beſonders ſchlagend Theodor Heinſius' „Sprachkatechismus“, von welchem die dritte Auflage (1819) vor mir liegt. In dieſem mit großem Beifalle aufgenommenen Buche findet ſich durchweg nur eine äußerliche Auffaſſung der grammatiſchen Regeln zum Zweck des Rechtſchreibens und Rechtſprechens. Der Verfaſſer führt auf ſehr poſſirlichem Wege die Kinder zu dem Bekenntniſſe: Wir ſprechen ſchlecht! Der Wunſch, beſſer ſprechen und ſchreiben zu lernen, wird dadurch geſteigert, daß der Schulze Baum in Horſt blos deshalb zum Schulzen erwählt wurde, weil er einen Brief ſchreiben und einen Aufſatz machen kann, und daß ein Vetter deshalb Kirchenvorſteher u. ſ. w. geworden. Der Katechismus ſelbſt iſt in ſeiner I. Abtheilung für Fibelſchüler berechnet und beginnt: Wie lautet das erſte Sprachgebot? Antwort: Du ſollſt deine Sprache richtig ſprechen. Was heißt das? Du ſollſt nicht ſprechen, wie du jetzt ſprichſt!? — Wie ſoll ich denn ſprechen? Du ſollſt ſprechen wie der Herr Prediger auf der Kanzel (?) und wie der Lehrer in der Schule. Wie ſoll ich das lernen? Du ſollſt hören und fein aufmerken, wie der Prediger und Lehrer ſprechen.

Digitized by Google

Auf Prediger und Lehrer hören,
Das iſt des Schülers erſte Pflicht;
Er käme nie zu Brot und Ehren,
Gehorcht' er deren Lehre nicht! —

Solcher didaktiſchen Poeſien, welche freundlich an die versus memoriales der lateiniſchen Grammatik erinnern, finden ſich viele. Auch das liebe mir und mich gab Veranlaſſung zu einem poetiſchen Verſuche, welcher lautet:

Beim thät'gen Zeitwort ſage mich,
Beginnt das leidende mit: ich;
Doch ſagſt du immer richtig: dir,
Beginnt das leidende mir: mir.

Manche dieſer Verſe ſind wirklich poſſirlich, z. B. der über das Bindewort:

Die Sätze ſtattlich zu verbinden,
Das iſt des Bindewortes Pflicht.
Wie müßten wir uns dreh'n und winden,
Gäb' es ein wenn und aber nicht.

Glauben wir übrigens nicht, daß ſolche poetiſche Adern nur bei Heinſius gefloſſen, auch A. Krug ſattelt in ſeinem „Hochdeutſchen Sprachſchüler" vom Jahre 1824 den Hippogryphen und ſingt die kleinen Sprachſchüler folgendermaßen an:

Die Form der Wörter nimm wohl in Acht;
So lernſt du ſprechen mit Bedacht.
Wird dann die Bedeutung der Form dir hell,
So findet der Sinn der Rede ſich ſchnell.

Doch genug von ſolchen Curioſitäten, welche ja nur den Beweis liefern ſollten, daß trotz Rochow und Peſtalozzi der alte Adam noch immer ſpukte. Jedenfalls haben es die Herren gut gemeint!

Es iſt merkenswerth, daß, obgleich die Peſtalozzi'ſche Schule den grammatiſchen Sprachunterricht mehr oder weniger hintanſetzte und dagegen die Einſicht in der Bedeutung und den geiſtigen Zuſammenhang der Wörter ungleich höher ſtellte (Lange's Sprech- und Sprachſchule), weil dadurch die Sprachkraft entwickelt und geſtärkt werden ſollte, doch das zweite und dritte Decennium eine Unzahl von Schulſchriften lieferte, welche nur Grammatik kannten und förderten und dabei mehr oder weniger auf äußerliche Weiſe. Die Grundſätze, welche ſich in dieſer Hinſicht jedoch immer mehr Geltung verſchafften und theilweiſe einen wahren Fortſchritt begründeten, ſind etwa folgende:

1) Man begann mehr und mehr ſich von dem lateiniſchen Zuſchnitte in der Form und dem Stufengange loszuſagen und eine Methode anzubahnen, welche weniger von dem Objecte als Wiſſenſchaft, ſondern mehr von dem Subjecte und deſſen Entwickelungsgange entnommen war. Der Schüler mußte jedoch die Erſcheinungen der Sprache meiſtens noch nach ihren Formen, anſtatt nach ihrer Bedeutung auffaſſen, wenigſtens herrſchte je entſchieden vor. Der deshalb

Digitized by Google

fehlenden Klarheit ſuchte man durch die poſſirlichſten Terminologien zu Hülfe zu kommen. So nennt ein Pädagog z. B. die drei Vergleichungsſtufen: Gemeinſtand, Mittelſtand und Oberſtand; ein anderer ſagt: In dem Satze: der Vater hat dem Sohne ein Buch geſchenkt, wird der Vater als Urſtand, das Buch als Zielſtand, der Sohn als Zweckſtand einer übergehenden Thätigkeit dargeſtellt. Das waren freilich Spielereien.

2. Man huldigte beim Unterrichte nach dem Vorgange Peſtalozzi's dem Principe der Anſchauung und ſtellte daher nicht wie früher die Regel auf, um ſie hinterher durch einige Beiſpiele zu erhärten und einzuüben; ſondern man entwickelte die Regel an Beiſpielen. Leider waren dieſe nur der Regel zu Liebe gemacht und daher farblos, ohne Kern und Werth.

3. Man wollte das richtige Sprechen und Schreiben als ein nothwendiges Ziel des Sprachunterrichts ſtrenger verfolgen als bisher, und mehr handgreifliche Früchte ſehen, als leider zur Zeit aufzuweiſen geweſen. Daher ſtete Übung und Anwendung, aber auch der Unfug mit Satzbildungen nach vorgeſchriebenem Leiſten ohne Rückſicht auf kernigen oder gemüthlichen Inhalt, der uns gerade in Krüſi's Vaterlehren ſo ſehr anſpricht. Daher mußte denn die gewünſchte Sprachfertigkeit mehr zu einer firmen Maulbraucherei werden, um ſo mehr, da bei lächerlicher Kleinigkeitskrämerei die Baſis innerer Ertüchtigung fehlte. Sehr hoch trieb Tillich den leidigen Formalismus mit ſeinem: der — iſt — ein —, die — iſt — ein u. ſ. w.; am übertriebenſten und geiſtloſeſten tritt er uns aber entgegen in Betty Gleim's Büchern, welche kein höheres Ziel kennt, als daß die Kinder aufs genaueſte die Wörterklaſſen angeben und durch Bezifferung der Leſeſtücke zeigen, in welcher Zahl, in welchem Caſus oder Modus ꝛc. irgend ein Wort ſtehe. Zu dieſer hier etwas näher bezeichneten Schule gehören eine Menge von Schriften, unter denen wir nur an die beſſern eines Pöhlmann, Roſſel, Daniel, Baumgarten, Hartung, Krug, Krauſe und Stern erinnern mögen. Bei allen Beſtrebungen dieſer ſonſt ſo wackern Männer treten immer die Formen der Grammatik noch zu ſehr als Selbſtzweck auf, die Beiſpiele ſind meiſtens trivial, die Anwendungen geſchehen nur, damit das Kind eben etwas thue, ohne ſonderlich dabei zu denken; immer noch lernen die Kinder decliniren und conjugiren nach genaueſtem Schema. Selbſt **Scholz's** Sprachſchüler gehört theilweiſe hierher, obgleich dieſer wackere Pädagog, dem die Methode des Schreib- und Leſeunterrichts viel verdankt, durch einen richtigen Takt geleitet, ſich oft in ſeinen Übungen zum wahrhaft Gehaltvollen und Einfachen erhebt. Seine Schriften ſind noch immer in den Händen tüchtiger Lehrer von entſchiedenem Nutzen, weil ſie etwas aufweiſen, was wir ſonſt bei dieſer Schule faſt vergeblich ſuchen, nämlich eine Ahnung von einer organiſchen Verbindung des Unterrichts

Digitized by Google

im Leſen, im ſchriftlichen Gedankenausdrucke, im Rechtſchreiben und der Grammatik zu einer harmoniſchen Einheit.

Zur Erhöhung dieſes Ruhmes wird jedoch die im Jahre 1837 erſchienene Deutſche Sprachlehre, welche wir weit unter den ungefähr 1826 herausgekommenen Sprachſchüler ſtellen, nicht günſtig. Sie fand in Otto Schulz (Schulblatt 1838) einen ſcharfen, aber gerechten Beurtheiler, denn ſie iſt voll von unnützen Diſtinctionen und Kleinigkeitskrämerei, und im Streben nach möglichſter Gründlichkeit hat ſie eine für die Volksſchule ganz unverhältnißmäßige Breite genommen. Sie erinnert, um mit Schulz zu reden, lebhaft an die Worte Salomo's: Gott hat den Menſchen aufrichtig erſchaffen, aber ſie ſuchen viele Künſte.

Die gegenwärtig nun zu charakteriſirende Periode, welche den Übergang zur Jetztzeit bildet, iſt als die Periode der Selbſtſtändigkeit zu betrachten; die deutſche Sprachwiſſenſchaft wurde nämlich durch die Forſchungen eines Schmitthenner, Grimm, Herling und Becker auf eine kaum geahnete Höhe gehoben. Dieſe Männer lieferten uns die Grundzüge zu einer ſelbſtſtändigen, gegen fremde Einflüſſe ihre Würde behauptenden, wahrhaft deutſchen Grammatik, indem ſie theils mit hiſtoriſchem Forſcherblicke das Gothiſche und Altdeutſche ſtudirten und dadurch tiefer in den Geiſt des Neudeutſchen eindrangen (Grimm, Schmitthenner), theils unſere Mutterſprache mit deutſchem Sinne als eine Urſprache betrachteten und ihre Eigenthümlichkeiten belauſchten. Der Einfluß der Lateingrammatik hatte nun ſeine Endſchaft erreicht. Unter dieſen vier Gelehrten hat wol keiner mit ſeinen Forſchungen allgemeinern Anklang gefunden als Karl Ferdinand **Becker**, ſchon aus dem Grunde, weil man in ſeine Ideen einzugehen vermag, ohne gerade tiefere Studien, beſonders des Altdeutſchen, gemacht zu haben. Zu einer genauern Bekanntſchaft mit ſeinem Syſteme gehört zunächſt nur ein denkender Kopf, und daſſelbe hat mit reißender Schnelligkeit faſt in allen Bildungsſtätten Deutſchlands, ſelbſt in den niedrigſten Dorfſchulen, Eingang gefunden. Daher verdient es vor allem unſere Aufmerkſamkeit. Becker machte nämlich in ſeiner Grammatik nicht die Formen zur Grundlage der ſyſtematiſchen Anordnung, ſondern vielmehr die Verhältniſſe des Gedankens und der Begriffe. In ſeinen Schriften prägt ſich durchweg die Anſicht aus, daß die Sprache ein Organismus iſt, daß deshalb alle ihre Erſcheinungen zum Leben hinführen, wie ſie aus dieſem hervorſproßten; alle Verhältniſſe und Formen der Sprache ſind daher nur nach ihrer Bedeutung zu ordnen und aufzufaſſen. Hierbei vergaß Becker bisweilen wol, daß in der Sprache, als einem beſondern Organismus, ſich Alles, auch das Logiſche, mit einer gewiſſen Selbſtſtändigkeit entwickelt und formt, obgleich der Keim (Begriff, Gedanke, Urtheil) ein im Geiſte geborener, nicht ihr eigener iſt. Daher muß denn auch die Sprache zugleich wieder als etwas Objectives betrachtet werden; damit man eben auf ſolchem Standpunkte

Digitized by Google

finde, wie ſich die allgemeinen Denkgeſetze zu einer beſondern Sprachlogik geſtalten, welche zwar den erſtern nicht geradezu widerſpricht, aber auch nicht vollkommen entſpricht. Die Sprache geht oft, um mit Götzinger zu reden, ihre eigenen Wege, wie ſich dies ſchon aus einem Beiſpiele, nämlich der Unterordnung, ſchlagend zeigen läßt. Für die Denkformen iſt natürlich das Beſondere dem Allgemeinen, das Merkmal dem Dinge, die Wirkung der Urſache untergeordnet. Das überſieht aber die Sprache ganz und ordnet friſchweg das Allgemeine dem Beſondern, das Ganze dem Theile unter (z. B. die Fenſter des Hauſes), das Subject dem Merkmale (die Schönheit der Natur), die Urſache der Wirkung (z. B. die Schöpfung durch Gott). Da Becker von der Bedeutung, als dem allen Sprachen Gemeinſamen, ausging, anſtatt von den Formen, und da der Sprachgeiſt gleich dem Menſchengeiſte in ſeinen Grundzügen trotz allen Nüancen ewig der Eine bleibt, ſo wandte ſich nun auch das Blatt inſofern, als Becker ernſtlich verlangen konnte, daß die deutſche Grammatik von jetzt ab Grundlage für die Grammatiken aller fremden Sprachen werden müſſe, wenn man ſonſt beim Unterrichte naturgemäß verfahren wolle.

Becker, deſſen etwanige Irrthümer in der Sache an dem leider zu früh verſtorbenen Gymnaſialdirector Hoffmeiſter einen umſichtigen Kritiker fanden, hat das große Verdienſt, daß er die Aufmerkſamkeit von dem Sprachleibe oder den Formen auf den Sprachgeiſt oder die Bedeutung lenkte, und daher eine Grammatik ſchuf, welche bei aller Allgemeinheit doch eine echtdeutſche bleibt. Nach ihm war die Sprachlehre ein Lebendiges und konnte dem Volke zur populairen Logik werden. Dies große Verdienſt hat er trotz mancher Fehler und Seltſamkeiten in der Durchführung, welche eine nothwendige Folge ſeiner allzu ſtrengen Conſequenz ſind. Dies Verdienſt wird ihm bleiben, wenn er auch ein ſchwacher Methodiker iſt, was davon herrührt, daß er die Methode einzig und allein nur aus der Wiſſenſchaft oder dem Lehrſtoffe ſelbſt entnehmen wollte, ohne auf den Entwickelungsgeiſt des kindlichen Geiſtes zu ſehen und ohne dieſen mit zu ſchwierigen und hochliegenden Abſtractionen zu verſchonen. Unter Denen, welche ſich alsbald dieſem Sterne zuwandten, hat **Raim und Jacob Wurſt** die größte Celebrität erlangt, und ſeine Schriften haben einen faſt unerhörten Abſatz gefunden. Namentlich iſt ſeine „Praktiſche Sprachdenklehre für Volksſchulen" faſt in alle Gegenden Deutſchlands und der Schweiz eingedrungen. Dieſe beiſpiellos günſtige Aufnahme der Wurſt'ſchen Sprachſchriften iſt nun mehrfach und von verſchiedenen Seiten der darin herrſchenden, muſterhaften Methode zugeſchrieben. Ich ſehe darin größtentheils einen Irrthum. Die günſtige Aufnahme hatte meines Erachtens nur ihren Grund darin, daß Wurſt der Erſte war, der in ſeiner Sprachdenklehre Becker's Syſtem, freilich etwas ſehr ungenügend, populariſirte. Die Lehrer ſind eine lernbegierige, durchſchnittlich ſtrebſame

7*

Digitized by Google

Menſchenklaſſe, und da im Ganzen genommen ihr Bildungsſtand das Quellenſtudium entweder unfruchtbar oder doch abſchreckend machte, ſo war Wurſt höchlichſt willkommen. Ich mag jedoch die Sprachdenklehre ſammt ihrem Commentare durchſehen wie ich will, ſo finde ich durch beide in der Methode keinen ſonderlichen Fortſchritt begründet, um ſo mehr, da ſich dieſe Schriften oft zu ſklaviſch nach dem Herrn und Meiſter richten. Was Wurſt Gutes und Eigenthümliches hat, liegt eben in dem Geiſte, durch den er befruchtet wurde. Die Wege, welche er aber einſchlägt, um die Kinder in dieſen Geiſt einzuführen, ſind ſo dürr und unerquicklich, daß ſie unwillkürlich an jenen früher gerügten Unfug der Worte und Satzmacherei erinnern, welche einen Tillich und Krauſe charakteriſirt. Er weiß Nichts zu unterſcheiden, welches aus dem Bereiche der Grammatik für die verſchiedenen Altersſtufen gehört, und bringt daher ſchon auf den erſten Seiten ſeines Buches den bekannten Unterſchied zwiſchen Begriffswörtern und Formwörtern, ohne ihn, der an ſich ſo mislich iſt, gehörig zu motiviren. Eine ſcharfe, aber nichts weniger als unnütze Kritik der Sprachdenklehre lieferte Dr. Mager im Februarhefte ſeiner Pädagogiſchen Revue vom Jahre 1842. Weit mehr hat ſich Wurſt als Pädagog und Methodiker in den „Zwei erſten Schuljahren“ gezeigt.

Sehr verwandt in der Tendenz mit Wurſt's Sprachdenklehre iſt Honkamp's Leitfaden für die Sprachbildung, welcher 1838 erſchien. Derſelbe geht ebenfalls darauf hinaus, Becker's Anſichten zu populariſiren und in die Volksſchule einzuführen, und man ſieht dem brauchbaren Buche an, daß der Verfaſſer nicht blos ſein Vorbild ſelbſt tüchtig verſtanden, ſondern auch den Stoff methodiſch abzuſtufen verſteht. Doch will er eben nur Grammatik lehren und geht dabei ebenfalls über die Grenzen der Volksſchule hinaus, ohne durch ſelbſterfundene Terminologien in den hochliegenden Abſtractionen wahrhaftes Verſtändniß geben zu können. Nach meiner Meinung kann man ſich übrigens durch Honkamp's Schriften gründlicher und beſſer auf das Studium Becker's vorbereiten als durch Wurſt. Neben Beiden iſt auch noch Scherr zu nennen, der beſonders in der Schweiz Becker's Anſichten zu verbreiten ſuchte und mit Wurſt große Verwandtſchaft hat, doch aber etwas mehr ſichtet.

Wir müſſen von dieſem Standpunkte der Dinge aus, ehe wir ein folgendes Entwickelungsſtadium ins Auge faſſen können, noch einen Schritt zurückthun, um **Dieſterweg** zu begegnen, der den erſten Theil ſeines Praktiſchen Lehrgangs bereits 1828 erſcheinen ließ. Wir ſind es von ihm gewohnt, daß er keine einigermaßen bedeutende Erſcheinungen auf dem Gebiete des Volksſchulweſens unbeachtet und ohne davon Gutes in ſich aufzunehmen, vorbeigehen läßt, und ſo dürfen wir auch im gegenwärtigen Falle erwarten, daß er das Gute in ſich aufgenommen und ſelbſtſtändig verbreitet hat. In der That begegnen wir hier einem ſehr tüchtigen Buche. Der Ver-

Digitized by Google

faſſer iſt nicht blos von Becker, ſondern auch von jenen andern Sprachforſchern befruchtet, aber in der Entwickelung und Benutzung durchaus ſelbſtſtändiger, praktiſcher Schulmann. Er hat das Gute aller frühern Schriftſteller auf gleichem Gebiete in ſich vereinigt, ſein Lehrgang bewegt ſich beinahe durchweg in concreten Übungen fort, und wird wegen der Fülle geiſtbildenden Materials noch lange eine Fundgrube für deutſche Sprachlehrer bleiben, wenn auch bisweilen eine gewiſſe Armuth an Gehalt und eine zu große Ausführlichkeit getadelt werden muß. Ingleichen dürfte gegen ſeine Stoffanordnung, welche namentlich oft Verwandtes zerſtückelt, manches Erhebliche eingewandt werden können. Weſentlich unterſcheidet ſich Dieſterweg's Lehrgang von den meiſten andern Vorgängern durch ein unverkennbares Streben nach Vereinfachung und Beſchränkung des Grammatiſchen und nach Vereinigung aller einzelnen Disciplinen des Unterrichts in der Mutterſprache, alſo der Aufſatzbildung, höhern Leſelehre und Orthographie.

Jede Zeit hat für das in ihr wirkende Gift auch wieder ein Gegengift bereit. So begann man jetzt gegen die Herrſchaft des rein grammatiſchen Unterrichts, gegen die zu weit getriebene Abſtractionsſucht, gegen die unbedingte Verpflanzung des Becker'ſchen Syſtems in die Volksſchule, endlich gegen allen Sprachunterricht, der leider noch meiſtens die Grammatik als Selbſtzweck anſah, mit einer ſehr merkwürdigen Heftigkeit aufzutreten, welche in Extreme verfiel, von denen jedoch Wager's Kampf gegen Wurſt's Sprachdenklehre durchaus freizuſprechen iſt. Wenn auch das ſpäter zu nennende Triumvirat bei ſeinen Behauptungen vorzüglich die Gymnaſien im Auge hatte, ſo fehlte es doch nicht an Blicken und Seitenhieben auf die Volksſchule, und es liegt auf der Hand, daß dies nicht anders ſein konnte, und jene Männer deshalb hier nicht übergangen werden dürfen. Günther, Hülsmann und Wackernagel waren es, welche laut ihre Stimmen gegen jene Richtungen erhoben, namentlich die beiden Letztern, da ſich hingegen Erſterer mehr gegen den üblichen Unterricht im ſchriftlichen Gedankenausdrucke ereiferte. Sie behaupteten unter Anderm, der grammatiſche deutſche Unterricht ſtöre und hemme die natürliche Sprachentwickelung, nutze den Geiſt der Kinder durch frühzeitige Abſtractionsübungen ab und fördere die Übermacht der Reflexion, das Zurückbeugen des Geiſtes auf ſeine eigene Thätigkeit, die krankhafte Selbſtbeobachtung und damit Zerſtörung des jugendlichen Gemüths*). Wackernagel, welcher ſeine

*) Über die Frage, ob der grammatiſche Unterricht aus der Volksſchule ganz zu verbannen ſei, und über ſein Verhältniß zur Schule habe ich mich beſonders genau und ziemlich erſchöpfend in einem Aufſatze ausgeſprochen, welcher 1842 in der frühern Preußiſchen Volksſchulzeitung abgedruckt wurde und die Überſchrift trägt: „Welche Stellung ſoll die Grammatik beim Sprachunterrichte in der Volksſchule einneh-

Digitized by Google

Anſichten in die Überſicht erſchwerender Geſprächsform gibt, was um ſo entbehrlicher geweſen wäre, da beide Perſonen des Dialogs in vollſter Einigkeit ſtets mit demſelben Winde ſegeln, ſtellt Alles auf die Spitze, ſpricht von geiſtiger Selbſtbefleckung und will endlich gar das Sprechen durch ein heilig Schweigen lehren; er iſt durchweg deſtructiv, ohne ſelbſt auch nur ein Hüttchen aufzubauen; ihm iſt nichts recht, er macht nebenbei auch den Anſchauungsunterricht lächerlich, denn der Schüler ſoll nach wiederholter Behauptung gar nicht thätig ſein, ſondern nur lauſchend und aufnehmend, ſei es Sonnenſchein und Regen oder Samen. Wir können hier nicht weiter auf Beleuchtung dieſer Anſichten eingehen, müſſen aber bemerken, daß Hülsmann's Anſichten, wie er ſie im duisburger Gymnaſialprogramm vom Jahre 1842 ausgeſprochen, von dem ſchon früher genannten Karl Hoffmeiſter in Viehoff's Archive (1. Jahrg. 2. Heft) gründlich und umfaſſend beurtheilt wurden. Ingleichen hat W. Becker in derſelben Zeitſchrift eine vortreffliche Recenſion der im 4. Theile des Wackernagel'ſchen Lehrbuchs ausgeſprochenen Anſichten geliefert, deren Lecture wir Jedem, welcher näher in die Sache einzugehen wünſcht, dringend empfehlen. Solche Beurtheilungen ſind nach Inhalt und Form nicht blos eine Zierde jener Zeitſchrift, ſondern der pädagogiſchen Literatur überhaupt.

Es war in den erſten Jahren des vorigen Decenniums, als Jacotot's eigenthümliches Unterrichtsverfahren die Aufmerkſamkeit des pädagogiſchen Deutſchlands mit Recht auf ſich zog. Denn wenn auch einige Marktſchreierei wol mit unterlaufen mochte, ſo iſt doch viel Geſundes und Belehrendes nicht zu verkennen. Mich intereſſirte es beſonders, daß er an ein beſtimmtes Buch, als an einen Mittelpunkt, den ganzen Unterricht anknüpfte, und dabei den Grundſatz feſtſtellte, daß der Schüler Eins wahrhaft erfaſſen, darauf aber alles Übrige beziehen müſſe. Ingleichen intereſſirte mich der Umſtand, daß Jacotot ſeinen Leſe- und Aufſatzunterricht, ſowie die Redeübungen ganz auf das Leſebuch, nämlich den Telemach, baſirte. Da ich damals den Sprachunterricht in der Oberklaſſe einer Volksſchule zu ertheilen hatte und häufig über einen Gegenſtand nachdachte, der die bisher darauf angewandte Mühe mir ſelbſt noch nicht genügend lohnte, ſo lag es nahe, daß ich auf den Gedanken kam, den Sprachunterricht, wenn nicht in gleicher, doch in ähnlicher Weiſe auf eine

---

men?" Ich muß dieſem Aufſatze noch gegenwärtig mehr Berückſichtigung und Verbreitung wünſchen, als er damals gefunden zu haben ſcheint. — Wer ſich nach deſſen Durchſicht jedoch nicht mit einer vernünftigen Grammatik befreunden mag, wird meine in Eisleben erſchienenen „Übungsſtoffe" (1843) doch gern gebrauchen, da ſie überhaupt als Denk- und Sprachübung, ſowie als Vorſchule für einen ſpätern, höhergehenden Sprachunterricht reichliches Material liefern, ohne dieſes aus dem grammatiſchen Regelwerke zu entnehmen. Das Büchlein iſt eine Geiſtesgymnaſtik, als deren Frucht ſich Sprachverſtändniß und Sprachfertigkeit herausſtellt.

Digitized by Google

Reihe ausgewählter Leſeſtücke zu ſtützen und dieſe ſo zu verwenden, daß ſie dem Schüler das Material lieferten, aus welchem er ſich die grammatiſchen Regeln ſelbſt deducire. Zugleich lag es nahe, daß auch auf vollkommenes logiſches Verſtändniß jener Grundlagen hingewirkt werden mußte und ſich deshalb eine Menge Übungen der Denk- und Sprachkraft anknüpften. Ich ſprach dieſe Anſichten zuerſt in Schweizer's Magazin (Jahrg. 1835) aus und erläuterte mein Verfahren zugleich durch einige Beiſpiele. Die Meinung, welche ich hier und in der Einleitung zum erſten Theile meines Lehrgangs (1837) äußerte, fand Beifall, und auch zwei tüchtige Pädagogen, nämlich der Schulrath **Otto Schulz** (Schulblatt von 1838) und der Educationsrath **Dr. Wager** ſprachen ſich ebenfalls dahin aus, daß es zweckmäßig und nothwendig ſei, wenn ſich der Sprachunterricht an einzelne Leſeſtücke reihe. Es fällt mir hierbei nicht im geringſten ein, zu glauben, daß dieſe Herren jene Anſicht oder irgend eine Belehrung erſt von mir erhalten hätten, denn die Sache iſt an ſich ſehr einfach, und überhaupt leicht möglich, daß ein Gedanke gleichzeitig in verſchiedenen Köpfen auftaucht; aber ich erwähne jenen Aufſatz deshalb, weil mir einige ſpätere Recenſenten gewiſſermaßen geringſchätzig den Vorwurf machten, daß ich nicht auf eigenen Füßen ſtände und erſt habe borgen müſſen, — gleichſam als ob ein praktiſcher Schulmann nicht auch einen vernünftigen Gedanken haben könne. Wenn Dieſterweg übrigens in einer Recenſion meines Lehrgangs zwar mein Verfahren lobt, aber dabei bemerkt, daß viele Tauſend tüchtige Lehrer es längſt ſo gemacht hätten, ſo irrt er doch, ja ſeine eigene früher mit Lob erwähnte Schrift beweiſt das Gegentheil. Man benutzte wol das Leſebuch oder einzelne Abſchnitte deſſelben, damit das Kind Beiſpiele zu dem Erkannten mühſam herausſuche, aber es war nicht die Quelle, von der man ausging und zu der man wieder zurückkehrte, nicht der Mittelpunkt des ſprachlichen Schullebens und Unterrichts.

Betrachten wir nun die Grundſätze, welche ſich nach dem Vorausgegangenen auf dem Gebiete der Methodik des Sprachunterrichts in der jüngſten Zeit Geltung verſchafft haben, und welche in meinem praktiſchen Lehrgange, deſſen erſte Auflage 1837, deſſen vierte Ausgabe aber 1845 erſchienen iſt, befolgt wurden, ſo begegnen wir etwa folgenden Hauptgrundſätzen:

1. Für die erſten Schuljahre gehört gar kein grammatiſcher Unterricht, deſſen Stelle nehmen vielmehr Denk-, Sprech- und Schreibübungen ein.

2. Das Verfahren, nach welchem inhaltsleere Sätze die Grundlage des Unterrichts ſind und nach welchem das Kind angeleitet wird, ſelbſt ſolche zu bilden, hört auf; dagegen werden das Leſebuch oder einzelne Leſeſtücke, welche am beſten einen innern Zuſammenhang haben, Mittelpunkt und Grundunterlage des geſammten Sprachunterrichts.

Digitized by Google

3. Die Grammatik iſt nicht Zweck, ſondern nur Mittel,

a) die Denkkraft am Erkennen des Geſetzmäßigen zu üben und das Verlangen des Menſchen (alſo auch des Kindes) nach Unterordnung der Erſcheinungen unter das Geſetz zu befriedigen;

b) ſie iſt ferner Mittel, um zum allſeitigſten Verſtändniſſe der Grundlage, nämlich des Leſebuchs oder Leſeſtücks hinzuführen;

c) um der Styllehre, der Orthographie und der Lehre von der Interpunction eine ſichere, vernunftmäßige Grundlage zu geben und das Sprachgefühl zu unterſtützen. —

Was dieſen Kriterien nicht gemäß iſt, wird unbedingt verworfen, da möglichſte Beſchränkung des umfangreichen Stoffes und jede Kleinigkeitskrämerei ſorgfältigſt vermieden werden ſoll.

4. Der Schüler muß jedes Geſetz und jeden Begriff auf Grund des Muſterſtücks ſelbſt finden und deshalb an der Hand des Lehrers ſuchen. Dieſer leitet blos an zum Finden und zum Ausdruck des Gefundenen in klaren, beſtimmten Worten.

Dieſe einzelnen Sätze ſind von ſolcher Wichtigkeit, daß wir bei ihnen länger verweilen müſſen, um ſo mehr, da ſich an ſie noch manche hiſtoriſche Reflexionen und dankbare Blicke auf anerkennungswerthe Leiſtungen knüpfen.

Was den erſten Grundſatz anlangt, ſo lehren wir dem Kinde die Sprache nicht, ſondern es bringt ſie mit zur Schule. Was es mitbringt, iſt aber eben nur Das, was es den Verhältniſſen nach mitbringen konnte. Der Kreis ſeiner Vorſtellungen und Begriffe iſt noch beſchränkt, und die Form, in welcher es dieſe mittheilt, ſowol nach phonetiſcher als nach grammatiſcher Seite hin, unvollkommen. Es redet und verſteht die Sprache des gewöhnlichen Lebens, nicht die Bücherſprache, nicht die des gebildeten Lehrers. Die Schule hat daher die wichtige Aufgabe, durch Denk- und Sprechübungen den Vorſtellungskreis, überhaupt den geiſtigen Horizont des Kindes nach mannichfaltigen Richtungen hin auf einfache Weiſe zu erweitern und ihm zugleich die dieſer Bereicherung entſprechenden Sprachformen zuzuführen, alſo, daß es im reichern Beſitze zu der Sprache unterrichtsfähiger werde. — Es liegt auf der Hand, daß hier geiſtiges Anſchauen und Selbſtthätigkeit, alſo auch Selbſtſprechen des Kindes Hauptſache bleiben. Daher iſt es ein großer Fehler, wenn die Lehrer in den Stunden für Denk- und Sprechübungen ſchulmäßig katechiſiren, auf weiten Umwegen zu naheliegenden Zielen führen und, der Kindesnatur vollkommen unangemeſſen, bei einzelnen herausgegriffenen concreten Gegenſtänden erſchöpfend verweilen. Es iſt ganz unpſychologiſch und führt durchaus zu keinem erklecklichen Reſultate, wenn man Gegenſtände wie das Waſſer, die Axt, den Tiſch ꝛc. von allen nur möglichen Seiten mit dem Mikroſkope der Engherzigkeit betrachten läßt und das Kind zwingt, dem katechetiſchen Hin- und Herzerren des Lehrers ſo lange zu folgen, als dieſer nur irgend noch etwas über ſein Object vorzubringen weiß. Der Gang

Digitized by Google

muß vielmehr einfach ſich auf einzelne verſchiedene Gegenſtände, deren Eigenſchaften, Zuſtände und Thätigkeiten erſtrecken, dieſe durch kurze Fragen hervorlocken, und wo das bezeichnende Wort fehlt, dieſes geben; vor Allem aber muß der Lehrer nicht vergeſſen, daß es das Kind iſt, welches ſprechen lernen ſoll, und mit unermüdlicher Geduld daſſelbe anhalten, die raſch eroberten Sätze ſcharf und articulirt auszuſprechen. So ſchreitet auch der Unterricht im älterlichen Hauſe einher, denn er beſchränkt ſich auf Namen und Zuſammenfaſſen der angeſchauten Dinge, ihrer Merkmale und Thätigkeiten. In dieſer Abſicht werden die geiſtreichen Bemerkungen des Schulraths **Graffunder** in Erfurt, welche dieſer den Conferenzprotokollen der Schullehrer ſeines Bezirks beifügte, und welche Friedr. Otto, Rector der Knabenbürgerſchule zu Mühlhauſen, überſichtlich zuſammenſtellte, noch beſonders wohlthätigen Einfluß ausüben und mehr und mehr zu jener Einfachheit zurückführen, welche in dieſer Hinſicht dringend nothwendig iſt. An dieſe einfachen Denk- und Sprechübungen, die ſich im Laufe der Zeit nach Inhalt und Form ſteigern, knüpfen ſich vorerſt die Schreibübungen*). Das ſcharf und deutlich ausgeſprochene Wort wird vom Kinde in ſeine elementaren Laute zerlegt, für dieſe Laute gibt man die Zeichen, d. i. Buchſtaben, und was es erſt geiſtig auseinander hielt, ſetzt es durch Schrift wieder zuſammen. Es erkennt, daß der Satz aus Wörtern, das Wort aus Sylben und Lauten beſteht, und hat es die Zeichen für letztere, ſo ſetzt es dieſe zuſammen in jener Ordnung, welche ihm die Analyſe vorſchreibt; kurz es geht den Weg, welchen der Erfinder der Buchſtabenſchrift nothwendig eingeſchlagen haben muß, und welchen Graßmann in der leſenswerthen Einleitung zu ſeinen Denkübungen ſo ſchön darſtellt. Wer ſchreiben kann, vermag auch zu leſen, und ſo ergibt ſich dieſes Letztere ohne Künſtelei, namentlich ohne Dolz's Leſemaſchine. — Nach dieſen aufgeſtellten Anſichten wird ſich der Lehrer freilich genöthigt ſehen, manches Buch der betreffenden reichhaltigen Literatur als wenig brauchbar bei Seite zu ſtellen, weil viele zu ſehr ſich in Künſteleien gefallen oder eine ſolche Maſſe des Stoffes

*) Für die äußerliche Schreibfertigkeit, welche höchſt wichtig iſt, wenn das Kind, und ſpäterhin der Mann, gern ſchreiben ſollen, iſt die Takt-Schreibmethode, deren Weſen Otto in obenerwähnter Zuſammenſtellung trefflich darſtellt, beſonders zu empfehlen. In Rückſicht auf die dadurch zu erzielende Handſchrift ſagt Schulrath Graffunder: „Es kommt in unſern Volksſchulen gar nicht auf eine ſchöne, ſondern auf eine ſolche Handſchrift an, die in der Fauſt des Handarbeiters Beſtand halten kann, eine grobe, deutliche, gleichmäßige und geläufige Handſchrift; das Letztere beſonders, damit das ganze Leben hindurch gern von ihr Gebrauch gemacht werde, wobei ſie denn von ſelbſt in Übung bleibt.“ — Das iſt ſehr wahr und wichtig! Was ſagen Diejenigen dazu, welche den Stand der Schule nach der mehr oder weniger zierlichen oder gekünſtelten Handſchrift beurtheilen möchten! — Mit ſolchem Urtheile wird man freilich gar bald und leicht fertig.

Digitized by Google

aufgethürmt haben, daß der Sprachzweck nothwendig in den Hintergrund treten muß. Anerkennung verdienen außer Türk's früher erwähnten „Sinnlichen Wahrnehmungen" noch Graßmann's und Spieß's Denkübungen (1834), ſowie namentlich der einfache Anſchauungscurſus, welchen der Schullehrer des 19. Jahrhunderts gibt. Andere Werke, wie Dieſterweg's „Kleinkinderſchule" und Wrage's „Entwurf nach Denzel" ſind zwar vielfach brauchbar, aber bisweilen zu weitläufig und Einzelheiten erſchöpfend. Nach dem Bisherigen brauche ich wol kaum zu bemerken, daß auch mein „Praktiſcher Lehrgang" mit einem Curſus der Denk- und Sprechübungen beginnt. An dieſen, welcher vielfach Gelegenheit zum ſchriftlichen Gedankenausdrucke gibt, knüpfen ſich dann auch die ſogenannten Stylübungen, und er bildet den Übergang zu ſolchen. Dieſe Stylübungen können und dürfen eigentlich nichts weiter ſein als ein geſteigerter Curſus der Denk- und Sprechübungen, zu welchem nur die Forderung hinzutritt, das Erkannte und Geſprochene, was größern Umfang und abgerundete Selbſtſtändigkeit hat, gleich den frühern Sätzen ebenfalls niederzuſchreiben. In meinem Lehrgange werden deren drei innegehalten, nämlich:

a) der Lehrer gibt Stoff und Form; der Schüler wird angehalten, blos den Inhalt und die Form, welche letztere durch Vorleſen und Sprechen feſtgeſtellt wurde, wiederzugeben;
b) der Stoff wird gegeben, d. h. entwickelt, und die Einkleidung deſſelben dem Schüler überlaſſen;
c) dem Schüler wird blos ein ſeinen Kräften angemeſſenes Thema gegeben, und es bleibt ihm überlaſſen, darüber ſelbſtſtändig nachzudenken und das Gedachte entſprechend einzukleiden.

Ähnlichen oder gleichen Stufengang hatten die Schriften von Bormann, Lauckhardt und Rehm inne, welche beſonders zu empfehlen ſind, obgleich ſie in Einzelheiten den Horizont der Volksſchule weit überſchreiten. Sehr brauchbar iſt auch Steeger's Anweiſung, freilich mehr wegen des intereſſanten Materials, als wegen der Stoffordnung, ebenſo Barthel's Handbuch, das ſich überdies ſtreng an die Bedürfniſſe der Volksſchule hält*).

Der Sprachunterricht ſoll ſich, wie wir ferner hörten, an ein Leſebuch anknüpfen, weshalb die Wahl des letzter nnicht gleichgültig ſein kann. Die Zahl der einſchlagenden Schriften iſt Legion, durchſchnittlich tritt es aber hervor, daß man ſich mehr und mehr von

---

*) Ein recht brauchbares Schriftchen, welches namentlich die an beſtimmte äußere Formen geknüpften Geſchäftsaufſätze zum Gegenſtande hat, iſt Lüben's „Anleitung", 1845. Preis 2½ Sgr. — Für höhere Schulanſtalten gab ich 1844 heraus: „Materialien für den Unterricht im Gedankenausdrucke, beſtehend in einer Sammlung von Dispoſitionen in leichtern und ſchwerern Aufſätzen, Vorträgen, Reden und Katecheſen." — Erfurt, Otto. gr. 8. X u. 198 S. Preis ⅔ Thlr.

Digitized by Google

jener äußerlichen Moralität und einſeitigen Verſtandesbildungen, welche durch Rochow's und Campe's Vorgang begünſtigt wurden, ſowie von der Anſicht, daß das Leſebuch eine Real-Encyklopädie ſein müſſe, entfernt hat. Darauf, daß das Buch ſelbſt Mittelpunkt des geſammten Sprachunterrichts ſein ſolle, iſt von den Verfaſſern durchſchnittlich bis jetzt wenig gerückſichtigt; doch kann am Ende jedes Leſebuch, wenn es ſonſt mit Geiſt und Geſchmack zuſammengeſtellt iſt, für unſern Zweck erſprießlich ſein. Einige Rückſicht auf ſprachliche Zwecke, namentlich auf das euphoniſche Leſen, nahm **Dieſterweg** in ſeinem Schulleſebuche (1831), auch in ſeinen übrigen Leſebüchern rückſichtet er auf die grammatiſche Seite des ſprachlichen Unterrichts und liefert zu dieſem Zwecke einen Vorrath ſtufenweiſe geordneter Sätze. Unter den übrigen, in großer Menge vorhandenen, brauchbaren Leſebüchern will ich nur einige nennen, welche von mir mehr oder weniger genau durchgeſehen werden konnten, nämlich: das Real-Leſebuch für den Canton Solothurn (die letzte Hälfte deſſelben iſt für ſprachliche Zwecke brauchbar), das Berliniſche Leſebuch von Otto Schulz (recht gut), die Leſebücher von Rendſchmidt (Katholik), Scholz, Münnich (Katholik), Fulda, Oltrogge, Kaliſch, Öſer (vorzugsweiſe für Töchterſchulen), Holſteiniſches Geoman, den Preußiſchen Kinderfreund von Preuß und Vetter, Friedr. Otto's Leſebuch (für Sonntagsſchulen), meinen katholiſchen Jugendfreund, ganz vorzüglich **Dr. Mager's** Leſebücher. Dieſe letztern verdienen ſchon deshalb mit beſonderer Empfehlung genannt zu werden, weil ſie der Verfaſſer wirklich in der Abſicht ausarbeitete, daß ſie den Mittelpunkt des ſprachlichen Schullebens bilden ſollen, und weil der Herausgeber außerdem in der Auswahl mit beſonderm Geſchmacke und vieler Umſicht zu Werke gegangen iſt. Bei umfangreichern Leſebüchern, wie es die vorigen alle ſind, treten jedoch für unſere Zwecke einige unverkennbare Nachtheile ein; das Kind kann ſich nämlich in der Maſſe des Stoffes nicht genügend orientiren, und derſelbe wird weit ſchwerer dem Sinne und der Form nach ſein vollkommenes Eigenthum. Greift auch der Lehrer einzelne Stücke oder Abſchnitte für ſeine Zwecke heraus, ſo fehlt dieſen in der Regel immer der innere Zuſammenhang, abgeſehen von manchen andern Unbequemlichkeiten, welche ſich beim Nachſchlagen und Vergleichen nothwendig einſtellen. Ich habe daher ein beſonderes ſprachliches Leſebüchlein für die Elementarſchule unter dem Titel: „Ausgewählte Sätze und Muſterſtücke“ bereits im Jahre 1841 herausgegeben, von dem die dritte Auflage erſchienen iſt, und welches in klein Octav ſauber geheftet, 63 Seiten ſtark, einzeln nur 3 Sgr. koſtet. Die darin befindlichen proſaiſchen und poetiſchen Gaben (Beſchreibungen, Schilderungen, Erzählungen) ſtehen in einem unverkennbaren geiſtigen Zuſammenhange und geben namentlich reichlichen Anlaß zu bildenden Vergleichungen in Hinſicht auf Stoff und Form. Die Sätze der erſten Abtheilung ſind kernige

Digitized by Google

Sprüchwörter, Sentenzen, Bibelverſe und Liederſtrophen. Auf dieſes Büchlein baſirt auch mein Praktiſcher Lehrgang.

Was nun ferner den an die Leſeſtücke angeknüpften ſprachlichen Unterricht betrifft, ſo möchte ich dieſen in zwei Haupttheile ſpalten, von denen jedoch der eine den andern keineswegs ſtreng ausſchließt, vielmehr einer für den andern wechſelſeitig ergänzend wird. Da dieſe beiden Hauptrichtungen einmal einen Namen haben müſſen, obgleich er die Sache, entſprechend den grammatiſchen Terminologien, nicht allſeitig bezeichnet, ſo wollen wir ſie das logiſche und grammatiſche Verſtändniß nennen.

Was nun das logiſche Verſtändniß der Grundlage anlangt, ſo wird allerdings angenommen, daß dieſe letztere ſo geeigenſchaftet ſei, daß der Zögling, welcher durch den vorhergegangenen Curſus in den Denkübungen ſchon eine gewiſſe Reife erlangt haben muß, das Stück in ſeiner Allgemeinheit oder nach ſeinem Totaleindrucke ziemlich verſtehe, faſt in dem Verhältniſſe, als wenn Jemand ſchlechtweg bei reifern Jahren ein proſaiſches oder poetiſches Kunſtwerk lieſt, blos um ſich zu amuſiren, aber das Buch dafür auch ohne beſondern geiſtigen Gewinn aus der Hand legt. Es handelt ſich bei dieſem logiſchen Verſtändniſſe jedoch darum, daß dem Schüler ein wahrhaft allſeitiges, in das Innerſte der Grundlage eindringendes Verſtändniß eröffnet werde, gleichwie Jemand ein claſſiſches Zeugniß der Literatur wohl zu ſtudiren pflegt. Dem Zöglinge darf daher kein Begriff dunkel bleiben, und es müſſen ihm ſolche aus tieferm Eingehen in den Inhalt vielmehr noch zuwachſen, er muß die Urſache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, die logiſche Gedankenfolge, die Charakteriſtik der Perſonen und Zuſtände, Vergleichungen und Vergleichungspunkte, Synonymen, Wortfamilien u. ſ. w. deutlich erkennen und herausfinden, alſo, daß ſie zum vollſten Bewußtſein kommen. Hieran knüpfen ſich ferner fortgeſetzte Übungen im ſchriftlichen Gedankenausdrucke, indem der Schüler aufgefordert wird, über den Inhalt weiter zu berichten, Beiſpiele zu Begriffen zu finden, Motive aufzudecken, Vergleichungen anzuſtellen, den Inhalt bald in kürzerer, bald in umfangreicherer Form auszudrücken, oder Vergleichungen mit frühern Meiſterſtücken anzuſtellen. Hieran reiht ſich zugleich die gerechtfertigte Forderung des Leſens mit entſprechendem Ausdrucke. Da aber die Sprache vielfach durch Nachahmung erlernt wird, und das äſthetiſche Sprachgefühl durch gute Muſter ſeine weſentlichſte Berichtigung erhält, ſo iſt es klar, daß für Fertigkeit im mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdrucke, gleichviel, ob der Schüler den Normalſtoff wörtlich auswendig lerne oder nicht, endlich viel gewonnen werden muß. Nicht gering ſchlage ich es ferner an, daß der Zögling durch ein ſolches Verfahren lernt, wie man mit Sinn und Verſtand und wahrem Nutzen größere Ganze leſen müſſe, was die Jugend unſerer Gegenwart vielfach nicht zu wiſſen ſcheint.

Digitized by Google

Iſt dieſes logiſche Verſtändniß durch ſolche und ähnliche ſich allmälig ſteigernde Übungen erreicht, dann knüpft ſich leicht das grammatiſche Verſtändniß an. Das grammatiſche Regel- und Fachwerk, welches nach bereits angegebenen Kriterien zu ſichten iſt, fällt dann dem Zöglinge als vollkommen reife Frucht einerſeits faſt von ſelbſt in die Hand, und hilft anderntheils die vollkommenſte Einſicht in den Inhalt vollenden. Wortlehre, Etymologie, und dieſe vorzugsweiſe, Satzlehre und Orthographie reihen ſich ungezwungen aneinander, und eine ſtrenge Abgrenzung dieſer unterſchiedenen Verzweigungen, oder eine genaue ſyſtematiſche Folge iſt nicht gerade nothwendig. Dafür möge das letzte Semeſter der Schulzeit das Ganze nochmals zuſammenfaſſen und in eine den Verſtand bildende Überſicht bringen. Zu dieſem Zwecke bildet auch eine vollſtändige „Kurzgefaßte deutſche Sprachlehre" den Schluß und 3. Theil der 4. Auflage meines Lehrgangs. Sie enthält jedoch ungleich mehr, als für die Volksſchule paßt, weil ſie zugleich den Elementarlehrer befähigen ſoll, über dem Stoffe zu ſtehen und dieſen zu beherrſchen. Denjenigen freilich, welche glauben, der Lehrer brauche nicht viel mehr von der Grammatik zu wiſſen als ſeine Schulkinder, und welche ihn überhaupt gern mit oberflächlicher Halbheit, die ſie jedoch Einfachheit zu nennen belieben, abſpeiſen möchten, wird dieſer 3. Theil überflüſſig erſcheinen, und ſie mögen von ihrem Standpunkte aus recht haben. — Sollte es noch Erwähnung verdienen, daß ein ſolcher Sprachunterricht nach obiger Skizze vielfach als Vehikel dienen kann, nebenbei eine Menge nützlicher Kenntniſſe mitzutheilen, zu denen ſonſt das beſchränkte Schulleben keine Zeit und Veranlaſſung gibt, und daß er zugleich eine Vorhalle zum Übergange in das Heiligthum der poetiſchen Nationalliteratur bildet, welche ich noch näher durch meine „Vorbereitungen für einen höhern, normal bildenden Sprachunterricht" (Erfurt bei Otto) zu begründen ſuchte.

In dieſer Abſicht werden die Bemühungen eines Viehoff (Archiv für den Unterricht im Deutſchen), Rodnagel, Götzinger, Heinr. Kurz und Weber, welche freilich zunächſt höhere Anſtalten berückſichtigen, nicht ohne den wohlthätigſten Einfluß auf unſere Volksſchulen bleiben und zunächſt dazu beitragen können, die Volksſchulen ſelbſt zu veredeln und auf einen höhern Geſichtspunkt zu ſtellen. Denn ich kann es mir nicht verhehlen, daß der Schlendrian im Gleiſe des gewöhnlichen Grammatiſirens unendlich leichter iſt als der oben flüchtig ſkizzirte Unterricht. Bei letzterm kann nicht maßgebend in die individuelle Praxis eingegriffen werden, der Lehrer iſt trotz der feſten Grundlage frei, und die Forderung, dieſe auf bildende Weiſe zu behandeln, ſetzt eine Friſche, eine geiſtige Gewandtheit und einen ſo feinen Takt voraus, wie ihn der im Götzendienſte der Form Lebende und Lehrende nimmer bedarf. Falls unſere Anſichten allgemein geltend gemacht werden ſollten, könnte der Sprachunterricht allerdings eine tiefe Innigkeit, eine echtdeutſche Gemüthlichkeit erhal-

Digitized by Google

ten; aber der Schüler würde auch der Individualität des Lehrers mehr als je hingegeben ſein, welcher Fall durch den ſo verſchiedenen Bildungsſtand der Volksſchullehrer für die Gegenwart wenigſtens noch etwas mislich iſt. Darum ſcheint es mir unzweckmäßig, irgend ein methodiſches Verfahren, alſo auch das obige mit Gewalt und durch ſtrenge Vorſchriften einzuführen. Man laſſe das Gute für ſich ſelbſt reden und Freiwillige unter ſeine Fahnen ſammeln, die Tüchtigen werden nicht zurückbleiben! —

Ich habe die Frage unerörtert gelaſſen, ob die Normalſtoffe aus dem Gebiete der Proſa oder der Poeſie zu entnehmen ſind, und will deshalb noch Einiges bemerken. Mir ſcheint Beides zweckmäßig und Abwechslung das Paſſendſte. Auch die Poeſie verdient Rückſicht, indem ſie anſprechende Gedanken mit dem höchſten Wohllaute der Sprache umkleidet, und ein gutes Gedicht jedenfalls wegen Form und Inhalt geeignet ſcheinen dürfte, ſogar fürs ſpätere Leben Geltung zu erhalten. Poetiſche Geſtaltungen laſſen ferner, was wohl beachtet zu werden verdient, eine größere Menge und Mannichfaltigkeit aller Arten von Übungen zu, ohne daß ſo bald Ermüdung zu fürchten wäre. Im Übrigen darf durchaus nicht behauptet werden, daß die Poeſie etwas der Jugend Fremdes, für untere Stufen Unnatürliches ſei; vielmehr iſt das Kind durch und durch poetiſcher Natur, wie denn auch die älteſten Sprachdenkmäler aus der friſchen Kindheit unſerer und anderer Nationen faſt durchweg in poetiſcher Form auftreten, alſo, daß wieder die Kindheit der Völker durch Dichtungen zu uns redet. Nein, wir dürfen Stoffe in poetiſcher Form ebenſo wenig aus dem Sprachunterrichte verweiſen, wie wir auf dem Gebiete des Religionsunterrichts den Pſalm und das Kirchenlied ignoriren ſollen. Mir hat überdem die Erfahrung gezeigt, daß mit beſonnener Auswahl dem Kinde gegebene Dichtungen das Kind, zu dem überdies ſchon die Amme und Mutter in Poeſie redete, ſehr angeſprochen, ja gefeſſelt haben; daß ſich ferner in der Jugend am leichteſten ein guter Vortrag der gebundenen Rede erzielen läßt, und Gedichte, mit denen ſogar anſprechende Melodien verbunden werden können, eher bis zum ſpätern Alter bleiben.

Wer mir bis hierher gefolgt iſt, wird die Schwierigkeit der Ausarbeitung meines Lehrganges, welcher auf die ausgeſprochenen Anſichten fußt und den Lehrer Schritt für Schritt zum Ziele führen ſoll, einſehen. Wir haben jedoch außer meinem erwähnten Praktiſchen Lehrgange noch einen ſehr dankenswerthen Verſuch vom Rector **Friedr. Otto** in Mühlhauſen, welcher 1844 unter dem Titel: „Das Leſebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatiſirenden Unterrichts in der Mutterſprache", erſchienen iſt. Beide Werke ſind nur Verſuche, eine ſchwierige Aufgabe einigermaßen zu löſen, und haben ihre Mängel und Fehler, für welche die Verfaſſer gewiß ſelbſt nicht blind ſein wollen. Ich hoffe indeß, ſo Gott Leben und Rüſtigkeit ſchenkt, bin-

Digitized by Google

nen nicht gar langer Zeit vielleicht ein Werk zu liefern, was der Idee, die in mir lebt, möglichſt vollkommen entſpricht, und dies dürfte um ſo leichter geſchehen, da ich im Laufe der Jahre noch manches Vorurtheil abſtreifen und manche Erfahrungen machen konnte, den beachtenswerthen Leiſtungen auf unſerm Gebiete aber ſtets mit Aufmerkſamkeit und Liebe gefolgt bin. —

Deshalb muß ich auch Theodor Vernaleken's „Beiſpiel-Grammatik" (Bern 1840) noch mit beſonderer Auszeichnung erwähnen. Die Beiſpiele, welche er zu Anknüpfungspunkten wählt, ſind meiſt alle vorzüglich, was den zuſammengeſetzten Satz anlangt, aus Muſterſchriftſtellern mit Glück und Geſchick gewählt. Der Verfaſſer will mehr als das leidige Umherirren im grammatiſchen Regelweſen auf dem Grunde inhaltsleerer Beiſpiele. Er verlangt zwar auch grammatiſche Zergliederungen, aber ſodann Angabe des Grundgedankens, die Erweiterung einfacher, ſinnreicher Sätze zu Perioden, Nachbildung muſterhafter Beiſpiele und Umgeſtaltung ſolcher in andere, einfache Sätze. Er gibt hierzu treffende Winke, denen man hier und da nur etwas mehr Ausführlichkeit wünſchen möchte. Das ganze Buch hilft den Fortſchritt begründen, weil es bereits ſelbſt ein ſolcher iſt, und iſt auch Volksſchullehrern ſehr nützlich, obgleich es zunächſt auf höhere Lehranſtalten berechnet wurde.

Ich kann zum Schluſſe dieſer Arbeit nicht umhin, noch zweier Abhandlungen zu gedenken, welche vollkommen geeignet ſind, die gute Sache weſentlich zu fördern, und es daher verdienen, daß die Aufmerkſamkeit des Lehrerpublicums wiederholt darauf hingelenkt werde. Die erſte iſt eine Verfügung des königl. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg an die betreffenden Schul-Ephoren vom 13. Juli 1844. Wenn ich auch nach dem Vorhergehenden nicht mit allen in der Verfügung den Lehrern empfohlenen Schriften übereinſtimmen kann, ſo widerſpricht doch der Inhalt keineswegs dem bisherigen Fortſchritte, ſondern macht ihn nur allgemeiner. Vereinfachung des grammatiſchen Unterrichts und Anlehnung deſſelben an das Leſebuch ſind Das, worauf weſentlich gedrungen wird. Da auch beſondere Abdrücke dieſes Aufſatzes durch den Buchhandel zu beziehen ſind, ſo iſt es dem Lehrer leicht, ſich näher damit bekannt zu machen.

Die andere Abhandlung, deren Verfaſſer ſich nicht genannt, ſondern nur u. a. (Ruthardt?) unterzeichnet hat, lieferte der Kirchliche Anzeiger für Schleſien und die benachbarten Provinzen in Nr. 7—13 des Jahrgangs 1845. Dieſer Aufſatz beabſichtigt, daß der Sprachunterricht im Weſentlichen ſo ertheilt werde, wie gegenwärtig auf den Gymnaſien das Lateiniſche nach Ruthardt's Vorſchlage und Plane (Breslau, 1841) betrieben wird. Die Quinteſſenz ſeiner Anſichten iſt: einzelne Sätze und Abſchnitte (claſſiſch nach Form und Inhalt) vom ſtofflich und formell Leichtern zum Schwerern leitend, ſind Ankergrund und Mittelpunkt. Nicht anhaltendes Memoriren, ſondern ein Lernen dieſer Baſis aus dem Gebrauche wird

verlangt, und ſie geht von Klaſſe zu Klaſſe mit Weglaſſung des Entbehrlichgewordenen. Für die Mutterſprache will der Verfaſſer insbeſondere, daß der in beſchaulicher Repetition Stufe für Stufe fortgeführte und zu immer tieferm Verſtändniß gebrachte, allmälig erweiterte Lehr- und Lernſtoff einerſeits Grundlage und Mittelpunkt des übrigen Unterrichts werde, andererſeits eine Gewöhnung betrachtender Anſchauung und Auffaſſung bewirke und als Muſter diene, in welcher Weiſe eigentlich, wenn das Maß der Zeit es verſtattete, alles zu Erlernende aufgefaßt, behalten und verwendet werden müßte. An der Grundlage ſoll nicht allein das richtige Verſtändniß eines jeden Inhalts vorbereitet und geübt, ſondern auch die Correction der Ausſprache bewerkſtelligt, ſowie die orthographiſche und grammatiſche Theorie entwickelt und darauf zurückgeführt, endlich ein allgemeines, gewiſſermaßen ideales, grammatiſches und logiſches Muſterbild für die Ordnung und den Ausdruck geeigneter Gedanken gewonnen werden. Die Grundlage ſoll alſo gleicherweiſe ein Fundamental- und ein Normalſtoff ſein, jenes für Entwickelung und Anforderung des erforderlichen Wiſſens, dieſes für Leitung der eigenen Production. Der Verfaſſer dringt beſonders darauf, daß die Grundlagen einen innern Zuſammenhang und auch Werth fürs ſpätere Leben haben, ſowie, daß öfters zu dem Frühern zurückgekehrt werde. Wir begegnen nach dem Bisherigen meiſtens nur bekannten Anſichten, aber es iſt jedenfalls zu wünſchen, daß ſo gediegene Arbeiten, wie die genannte Abhandlung, allgemeinſte Verbreitung finden; das Gute kann nicht oft genug geſagt werden.

Im Begriffe, dieſe Arbeit zu ſchließen, welche ich nur auf den Wunſch der verehrten Redaction unternahm, kann ich nicht umhin, meinen Verſuch der Nachſicht des pädagogiſchen Publicums zu empfehlen. Es handelte ſich um Löſung einer nach vielen Seiten hin ſchwierigen Aufgabe, und die Zeit, welche ich darauf verwenden konnte, ſowie die zugemeſſenen räumlichen Schranken waren nicht geeignet, ſie zu erleichtern. Was ich übrigens gegeben habe, iſt Reſultat meiner Erfahrungen und Beobachtungen, und ich möchte dieſe abſichtlich nicht durch anderweitige Autoritäten beſchränken oder verkümmern. Was ich daher geſagt habe, es iſt eben meine Anſicht, vielleicht die eines Einzelnen. — Ich kann mir übrigens das Zeugniß geben, daß es mir um Wahrheit zu thun geweſen iſt, und daß ich daher Jedem gern Gerechtigkeit widerfahren ließ, Keinem ſeinen Ruhm verkürzen, Keinem wehe thun wollte. Wenn ich mich auch ſtark genug fühle, böslichen Anſichten frei und offen entgegenzutreten, ich wollte ſie nicht hervorrufen, und glaube auch nicht, ſie zu verdienen. Nur darf nicht Jeder, der irgendwo ein Steinchen zum Baue lieferte, oder Materialien heranbrachte, die ſchon längſt zum Überfluſſe vorhanden waren, erwarten, daß er in einer ſo kurzen Überſicht ſeine Stelle finden müſſe. Selbſt Originelles kann ich leicht überſehen haben, ſelbſt wahrhaft Gutes und Förderndes kann mir verborgen geblieben

Digitized by Google

ſein, um ſo mehr, da meine Stellung und mein Wohnort keineswegs große literariſche Bekanntſchaften fördern. Ich gebe dies Alles ſchon im voraus zu und wünſche nichts ſehnlicher, als daß nur meine Arbeit den Hauptzweck nicht verfehle, der kein anderer ſein kann, als die gute Sache nach Kräften zu heben. Möge bald in unſern Volksſchulen ein Sprachunterricht allgemein zu finden ſein, der Kopf und Herz der Zöglinge mit deutſcher Gründlichkeit und Innigkeit ergreift, deſſen Frucht eines ſpätern Lebens wohlthätig hinüberreicht und ſich als kernige Geſinnung, als wackere Rede des ſelbſtſtändigen Mannes und Klarheit der Anſchauung und des Gedankens bekundet. Dafür zu wirken, iſt des Lehrers Pflicht; dafür nach Kräften gewirkt zu haben, iſt ein lohnendes Bewußtſein.

Literatur*).

1) Schulgrammatik der deutſchen Sprache. Von Dr. K. F. Becker. Fünfte Aufl. Frankfurt a. M., Kettembeil. gr. 8. (XIV u. 468 S. 1 Thlr.)

Becker's Verdienſte hat ſchon der ſtimmberechtigte Verfaſſer des vorſtehenden Aufſatzes hinlänglich gewürdigt, als daß wir nöthig hätten, bei Beurtheilung dieſer Schrift noch einmal darauf zurückzukommen. Das Buch wird wie bisher, ſo auch in dieſer neueſten Auflage, die ſich durch Aufnahme aller Eigenthümlichkeiten der deutſchen Sprachformen, ſowie deren Bedeutung und Gebrauch, vor den ältern auszeichnet, Vielen eine reichhaltige Quelle deutſcher Sprachforſchung werden, obſchon es, was auch nicht in des Verf. Abſicht gelegen haben mag, als Lehrbuch für den Volksſchullehrer durchaus nicht zu gebrauchen iſt. Nichtsdeſtoweniger empfehlen wir es vorzugsweiſe dem letztern; denn um bildenden Sprachunterricht ertheilen zu können, iſt es durchaus nothwendig, in das Weſen der deutſchen Sprache eingedrungen, ihrer in allen Beziehungen mächtig geworden zu ſein. Becker's Buch iſt eine ausgezeichnete Schule hierfür. Mit noch größerm Rechte kann dies von ſeiner „Ausführlichen deutſchen Grammatik" geſagt werden, die wir bei dieſer Gelegenheit allen deutſchen Lehrern dringend empfohlen haben wollen. Becker's Schriften überhaupt gehören zu den geiſtreichſten, für die Schule wie für die Wiſſenſchaft gleich bedeutungsvollſten Erſcheinungen unſerer Zeit.

2) Auszug aus der Schulgrammatik der deutſchen Sprache. Von Dr. K. F. Becker. Frankfurt a. M., Kettembeil. 8. (396 S. 20 Sgr.)

---

*) Da der geehrte Verf. vorſtehenden Aufſatzes aus Mangel an Zeit die eingegangenen Novita nicht berückſichtigen konnte, ſo habe ich die Beurtheilung derſelben für dies Jahr übernommen. L. St.

Digitized by Google

Dieſer Auszug enthält nur Das, „was für die weſentlichen Zwecke des grammatiſchen Unterrichts als unentbehrlich anzuſehen iſt“. Für die Volksſchule eignet er ſich nicht, eher möchten wir ihn den Realſchulen und Seminarien empfehlen.

3) Praktiſches Handbuch bei den ſchriftlichen Sprach- und Aufſatzübungen in Volksſchulen. Enthaltend: zahlreiche, ſtufenmäßig geordnete Aufgaben, welche die ganze Schreibthätigkeit der Kinder vom ſechsten bis zum vierzehnten Jahre umfaſſen. Zuſammengeſtellt von **C. Barthel**, Director des kathol. Schullehrer-Seminars zu Breslau. Dritte umgearb. Aufl. Breslau, Leuckart. (X u. 251 S. ⅔ Thlr.)

Über das todte Formenweſen der Grammatik ſind wir ſo ziemlich hinaus; auch der Hr. Verf. vorliegender Schrift, für deren Verbreitung die nöthig gewordene 3. Auflage ſpricht, hat den Standpunkt eines geiſtbildenden Sprachunterrichts erfaßt und die Verbindung von grammatiſchen und Aufſatzübungen nicht ohne Geſchick und Umſicht durchgeführt. Das Buch zerfällt in drei Haupttheile. Den erſten bilden „Grundübungen für das ſelbſtſtändige Aufſchreiben“, bei denen es freilich zweckmäßiger geweſen wäre, wenn ſtatt der bedeutungsloſen Sylben Wörter gewählt und das leicht ins Mechaniſche gleitende Verfahren, das blos die Ausſprache berückſichtigt, durch geregelte Wortbildung vermieden worden wäre. — Der zweite Haupttheil (S. 14—102) „Übungen zur Kenntniß der Satz-, Wort- und Rechtſchreiblehre“ enthält zu viel Grammatiſches, zu viel Übungen, die der Schüler entbehren kann, weil er die Formen ſchon im Leben hat kennen und richtig gebrauchen lernen. Naturgemäßer wäre es geweſen, wenn der Hr. Verf. blos die eigenthümlichen Formen der Bücherſprache berückſichtigt hätte, wodurch auf leichtere Weiſe eine Umwendung der Verhältniſſe auf die ſyntaktiſchen Formen erzielt worden wäre. — Der dritte Haupttheil enthält „Aufgaben für freie Aufſätze und für Geſchäfts-Aufſätze“ bietet des Schönen und Brauchbaren viel und iſt zu empfehlen. Die Interpunctionslehre beſonders zu behandeln, hätte der Hr. Verf. vermeiden ſollen. — Mögen denn die Volksſchullehrer, denen das Buch „als Zeichen freundlicher Zuneigung“ gewidmet iſt, es tüchtig gebrauchen und dadurch die Idee eines durch naturgemäße Behandlung wahrhaft bildenden Sprachunterrichts realiſiren helfen.

4) Anfangsgründe der deutſchen Sprachlehre für Schulen, von **C. Reiher**, Pfarrer zu Eſchenberga bei Gotha. Dritte verb. u. verm. Aufl. Gotha, Müller. (38 S. 3¾ Sgr.)

Das Buch ragt wie eine Geiſtererſcheinung aus längſtverfloſſener Zeit in die friſche Gegenwart hinein. Nichts als trockenes, grammatikaliſches Formwerk. Nein, wir haben jetzt beſſere, leben- und geiſtvollere Sachen! Sollten dem Hrn. Verf. die Keller'ſchen Sprachwerke nicht bekannt ſein?

5) Übungsbuch der deutſchen Sprache. Für Schüler der Volksſchulen. Von **P. H. Reimers**, Lehrer an der Seminar- und Probeſchule

in Segeberg. Erſter Theil. Die vier erſten Stufen. Leipzig, Weidmann. 8. (187 S. 5 Sgr.)

Dieſer Theil gehört zu dem erſten Theile des Lehrbuchs der deutſchen Sprache von demſelben Verf. Wir erkennen die Sorgfalt und den Fleiß, womit der Stoff geſammelt und geordnet iſt; doch erſcheint uns die Grammatik in dem Buche noch zu ſehr als Selbſtzweck behandelt. Am geeignetſten zum Gebrauch in Volksſchulen iſt der jedesmalige vierte Abſchnitt in jeder Stufe: „Aufſatzbildung, Nachbildungen“.

6) Naturgemäß geordneter Übungsſtoff der deutſchen Sprache. Ein Handbuch für Schüler in Volksſchulen, untere Klaſſen der Bürgerſchulen und Gymnaſien. In zwei Abtheilungen. Herausgegeben von K. Brandenbuſch, Lehrer am Gymn. zu Koblenz. Koblenz, Blum. 8.

Die erſte Abtheilung (X und 175 S. 10 Sgr.) enthält die Wortlehre, die zweite Abtheilung (XII u. 160 S. 15 Sgr.) die Satzlehre. — Nicht von Bedeutung!

7) Anweiſung zum richtigen Gebrauche der Interpunctionszeichen, auf klare Anſchauung der Satzglieder und Satzarten gegründet. Zum Selbſtunterrichte und für Volksſchulen bearbeitet von Wilh. Fiebig. Leipzig, Hinrich. 8. (28 S. 4 Sgr.)

Das Werkchen iſt zu entbehren. Wo die Satzlehre behandelt wird, wird auch die Interpunctionslehre nicht vergeſſen werden, und ein geſchickter und denkender Lehrer wird dieſe einfacher behandeln als der Hr. Verf.

8) Anleitung zur Verabfaſſung aller Arten Kinderbriefe nebſt Aufgaben im Briefſtyl mit beſonders zu Grunde gelegter Geographie und geſchichtlichen Notizen von Baiern, zur leichtern Auffindung der Antworten der Kinder für die Hand deutſcher Schüler und Lehrer, von J. Pflug. Baireuth, Buchner. 8. (64 S. 3¾ Sgr.)

Das Werkchen zeichnet ſich dadurch vor manchem andern derartigen aus, daß es eine Menge von Eingangs- und Schlußformeln angibt, die freilich für Manchen ein großes Erleichterungsmittel werden können, aber doch den Mechanismus zu ſehr befördern. Die zweite Abtheilung hat nur in Baiern Werth. Durch den rein geographiſchen Inhalt bekommen die Briefe alle etwas überaus Trockenes, was den Geiſt des Kindes leicht verknöchert.

9) Briefſteller für die Jugend. Eine ſtufenweis geordnete Anleitung, der Jugend das Abfaſſen von Briefen auf eine leicht faßliche Weiſe zu lehren. Von H. Reſtorff. Wien, 1846, Karl Haas. 8. (186 S. eleg. geb. 20 Sgr.)

In der Einleitung ſpricht der Verf. über die Art und Weiſe, Briefe abzufaſſen, und gibt dann in drei Curſen nach ſtufenweiſer Anordnung eine große Anzahl meiſt guter und brauchbarer Muſter. Hierauf folgen Pläne zu Briefen (Dispoſitionen), deren Platz indeſſen beſſer neben den Curſen als hinter denſelben geweſen wäre. Zuletzt folgen 103 Aufgaben zu Briefen. Sehr gute Zugaben ſind ein Fremdwörterbuch, in welchem nur ſolche Wörter und Zei-

Digitized by Google

chen aufgenommen ſind, „wie ſie auch Kindern häufig vorkommen", und Beiſpiele von Einnahme- und Ausgabetabellen, Quittungen und Rechnungen. Von geringerm Werthe ſind die von S. 163 bis zum Schluß angeführten kleinen Gedichte zu Geburtstags- und Neujahrwünſchen. Höhern Schulen ſehr zu empfehlen!

10) Briefmuſter für Kinder in Volksſchulen. Mit 359 Briefen und 127 Aufgaben über alle Vorfälle des Lebens u. ſ. w., von G. C. Wörle, Elementarlehrer in Ulm. Zweite verb. und verm. Aufl. Heilbronn a. N., Drechsler. gr. 8. (124 S. 7½ Sgr.)

„Mit Redensarten kommt man durch die Welt." Der Meinung ſcheint der Verf. vorliegenden Buchs auch zu ſein, denn er bringt gleich zu Anfang eine Sammlung von circa 250 „Redensarten", Schluß-, Anfrags-, Bitt-, Dankſagungs-, Einladungs-, Eingangs- und andern Formeln. Das Übrige, reichhaltig und gut geordnet, iſt ſehr gut zu gebrauchen und wird viele Freunde in der Lehrerwelt finden. Ausſtattung gut.

Digitized by Google

VI.

Naturgeſchichte.

Bearbeitet

von

Auguſt Lüben.

Methodik.

Die Naturgeſchichte hat das Schickſal gehabt, unter allen Unterrichtsgegenſtänden der Schule am ſpäteſten methodiſch bearbeitet worden zu ſein. Während wir z. B. mehr als ein halbes Schock Rechenbücher beſitzen, von denen jedes ohne Bedenken dem Unterricht zu Grunde gelegt werden kann, beläuft ſich die Zahl der Naturgeſchichten, in denen der Stoff methodiſch geordnet und bearbeitet iſt, noch nicht auf ein halbes Dutzend. Kann man ſich daher wundern, daß es zur Zeit in den meiſten Schulen unſers Vaterlandes noch ſehr dürftig mit dem naturhiſtoriſchen Unterricht beſtellt iſt? Aber auch unter Denen, die hinreichende Kenntniß der einſchläglichen neuen Literatur haben, finden ſich Viele, die durch Beantwortung der Frage: „Welches iſt denn unter den jetzt bekannten Methoden des Unterrichts in der Naturgeſchichte die naturgemäßeſte?“ in nicht geringe Verlegenheit kommen. Es dürfte daher wol nicht ohne Nutzen ſein, wenn ich es unternehme, hier diejenigen Methoden zu beſprechen und zu vergleichen, welche in neuerer Zeit die Aufmerkſamkeit der Lehrer am meiſten auf ſich gezogen haben. Wenigſtens dürfte der Zweck dieſes pädagogiſchen Jahresberichts, den Leſer den gegenwärtigen Standpunkt der Methode überblicken zu laſſen, auf dieſe Weiſe am ſicherſten erreicht werden.

Man wird es mir nicht als Unbeſcheidenheit auslegen, wenn ich zu dieſen Methoden außer der von Gabriel und Eichelberg auch die

Digitized by Google

meinige rechne, zumal da die der genannten Pädagogen erſt durch ſie hervorgerufen worden ſind.

Ich will bei dieſer Beſprechung einmal zu Werke gehen, wie ich es beim naturhiſtoriſchen Unterricht zu thun pflege, d. h. ich will zuerſt die gemeinſamen Merkmale dieſer drei Methoden angeben und dann die unterſcheidenden. Vielleicht gelingt es mir, auf dieſem Wege ein ebenſo befriedigendes Reſultat zu erreichen wie in der Schule.

a) Gemeinſame Merkmale.

1. Gabriel, und zum Theil auch Eichelberg, ſtimmen mit mir darin überein, daß der Unterricht nicht, wie früher, mit der allgemeinen Naturgeſchichte, namentlich nicht mit der Kenntniß des Syſtems beginnen müſſe, ſondern vielmehr mit dem Betrachten einzelner Arten. — Eichelberg ſcheint die Richtigkeit dieſes Satzes noch nicht vollſtändig erkannt zu haben, wie ſich weiter unten zeigen wird.

2. Bei der Betrachtung einzelner Arten handelt es ſich nicht um Kenntniß der Arten im naturhiſtoriſchen Sinne, ſondern vielmehr um Kenntniß der Hauptformen aller Naturkörper, d. h. derjenigen, in welchen eine beſtimmte Bildung, eine Idee ſo zu ſagen, ſich am deutlichſten ausgeprägt hat.

3. Als ſolche Hauptformen gelten die Naturkörper, welche in den Syſtemen der Naturforſcher in einer Klaſſe beiſammenſtehen. Außer der genauen Kenntniß einzelner Naturkörper nach ihren Theilen und Eigenthümlichkeiten iſt es alſo, um mich naturhiſtoriſch auszudrücken, die Kenntniß der Klaſſen, welche zunächſt erzielt wird.

4. Die Kenntniß eines einzigen Naturkörpers aus jeder Klaſſe reicht nicht aus, um zu einer deutlichen Vorſtellung von derſelben zu gelangen; es müſſen zu dieſem Zwecke mindeſtens zwei betrachtet und miteinander verglichen werden.

5. Der Unterricht beginnt mit dem Betrachten der vollkommenſten Geſchöpfe jedes Reiches und ſchreitet allmälig zu den unvollkommenern fort.

Dies möchten die weſentlichſten Punkte ſein, in denen wir alle Drei übereinſtimmen. Auf den 4. und 5. Satz komme ich noch einmal zurück.

b) Unterſcheidende Merkmale.

Lüben.

1. Ich unterſcheide vier Jahrescurſe. Jeder derſelben bildet, da er alle drei Reiche umfaßt, ein geſchloſſenes Ganzes, und wird durch die nachfolgenden erweitert.

2. In den beiden erſten Curſen werden nur ſolche Naturkörper betrachtet, welche

Digitized by Google

a) ſich in der nächſten Umgebung des Kindes befinden;
b) leicht zur Anſchauung gebracht und von den Kindern ohne große Schwierigkeit aufgefaßt werden können.

Es bleiben alſo für dieſe Stufe ausgeſchloſſen:

a) die ausländiſchen Naturkörper, wenn ſie nicht etwa in natura zur Anſchauung gebracht werden können;
b) aus dem Thierreiche alle, denen die Sinnesorgane fehlen, nämlich die Strahlthiere, Eingeweidewürmer, Quallen, Polypen und Infuſorien;
c) aus dem Pflanzenreiche die ſämmtlichen Kryptogamen Linné's;
d) aus dem Mineralreiche die gemengten Mineralien.

3. Der Unterricht beginnt in allen drei Reichen mit dem Betrachten und Beſchreiben wirklicher Naturkörper, nicht mit einer allgemeinen Organographie oder Terminologie. Dieſe iſt vielmehr ein Ergebniß des fortſchreitenden Unterrichts. In der Zoologie wird mit den Hausſäugethieren der Anfang gemacht, nicht mit dem Menſchen.

4. Auf der erſten Unterrichtsſtufe werden nur die augenfälligern Merkmale der Naturkörper berückſichtigt. Ganz unbeachtet bleibt hier:

a) ein ſpecielles Eingehen auf den innern Bau der Thiere. Nur Das, was jedes Kind beim Schlachten eines Thieres bereits geſehen hat, wird berückſichtigt, alſo daß es Thiere gibt mit und ohne Knochengerüſt, mit Fleiſch, Blut, Nerven und Eingeweiden, daß die Nerven zur Empfindung dienen, die Muskeln zur Bewegung, die Lungen und Kiemen zum Athmen, die Eingeweide zum Verdauen u. dgl.;
b) der innere Bau der Pflanzen;
c) die chemiſche Zuſammenſetzung der Mineralien.

5. Im zweiten Curſus werden ſtets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, miteinander verglichen und voneinander unterſchieden. Es werden ohne Ausnahme nur ſolche Arten gewählt, welche leicht zu unterſcheiden ſind. Die Kinder werden durch dies Verfahren im Laufe eines Jahres vollſtändig mit zwei wichtigen ſyſtematiſchen Einheiten bekannt: mit der Art und mit der Gattung. Außerdem lernen ſie zum Schluß des Curſus kennen:

a) aus dem Thierreiche die meiſten Ordnungen der erſten neun Thierklaſſen (des Cuvier'ſchen Syſtems);
b) aus dem Pflanzenreiche das Linné'ſche Syſtem, mit Ausſchluß der 24ſten Klaſſe, und die beiden erſten und bedeutendſten Klaſſen und Unterklaſſen des natürlichen Syſtems;
c) aus dem Mineralreiche die einfachern Kryſtallformen und Kryſtallſyſteme.

Digitized by Google

6. Der dritte Curſus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Klaſſen der drei Naturreiche bekannt, alſo auch mit denen, welche bisher aus pädagogiſchen Gründen von der Betrachtung ausgeſchloſſen worden waren, bringt die vollſtändige Syſtematik und leitet zum eigenen Beſtimmen der Naturkörper an.

7. Der vierte Curſus lehrt den innern Bau und die Verrichtung der Organe des Menſchen, der Thiere und Pflanzen, ſowie die Seelenthätigkeit der beiden erſtern, und die chemiſche Zuſammenſetzung der Mineralien kennen.

In folgenden Schriften iſt die hier kurz charakteriſirte Methode theils ausführlicher auseinandergeſetzt, theils für den Unterricht praktiſch ausgeführt.

Wegweiſer zur Bildung für deutſche Lehrer. In Gemeinſchaft mit Bormann, Hentſchel, Hill, Knie, Lüben, Mager, Mädler (Reinbott) und Prange bearbeitet und herausgegeben von **Dieſterweg.** Dritte Aufl. Eſſen, 1845.

Anweiſung zu einem methodiſchen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für Bürgerſchulen, Realſchulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnaſien bearbeitet von **A. Lüben.** Zweite Aufl. Halle, 1841. (Die erſte Aufl. erſchien 1832.)

Anweiſung zu einem methodiſchen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundſätzen für ꝛc. bearb. von **A. Lüben.** Berlin, 1836.

Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Naturgeſchichte in Bürgerſchulen, Realſchulen, Gymnaſien und Seminarien, mit vielen Aufgaben zu mündlicher und ſchriftlicher Löſung, von **A. Lüben.** Vier Curſe. Dritte Aufl. Berlin, 1841. (Die neueſte Aufl. erſcheint jetzt mit Abbildungen.)

Naturgeſchichte für Kinder in Volksſchulen. Nach unterrichtlichen Grundſätzen bearb. von **A. Lüben.** Drei Theile à $2\frac{1}{2}$ Sgr. Zweite Aufl. Halle, 1844.

Die Hauptformen der äußern Pflanzenorgane in ſtark vergrößerten Abbildungen auf ſchwarzem Grunde. Für den Unterricht dargeſtellt von **A. Lüben.** Leipzig, 1846.

Gabriel.

Gabriel hat nur für den Unterricht in der Menſchen- und Thierkunde ſeine Methode veröffentlichen können; er ſtarb bereits 1841.

1. Er unterſcheidet drei Curſe mit folgenden Überſchriften:
Erſter Curſus: Äußeres — Form.
I. Stufe: Klaſſen.
II. Stufe: Ordnungen.
Zweiter Curſus: Inneres — Bau.
Dritter Curſus: Thätigkeit der Organe — Leben.

2. Der erſte Curſus enthält in ſeinen beiden Stufen Alles, was die Naturgeſchichten gewöhnlichen Schlages zu liefern pflegen,

Digitized by Google

nämlich eine Beſchreibung des Äußern der Thiere und des Menſchen, nur in anderer Ordnung und beſſerer Bearbeitung.

Die erſte Stufe ſeines Unterrichts beginnt mit dem Menſchen, geht dann zu den Säugethieren über und ſo weiter in abſteigender Folge bis zu den Infuſorien. Ihm iſt es alſo darum zu thun, dem Kinde gleich auf der erſten Unterrichtsſtufe eine Vorſtellung von allen Thierklaſſen zu verſchaffen, auch von denen, deren Mitglieder nur durch das Mikroſkop wahrgenommen, alſo im gewöhnlichen Schulunterricht gar nicht zur Anſchauung gebracht werden können, deren Bau zur Zeit nur wenigen Auserwählten bekannt und deren Organe ſelbſt von dieſen nur mit Vorſicht gedeutet werden. Das iſt ein Fehlgriff, zu dem Gabriel kam, weil er nur das Object feſthielt, das Subject, nämlich das lernende, ſchwache, noch mit ungeübten Sinnen und Geiſteskräften verſehene Kind außer Acht ließ. Die ſubjective und objective Methode, im Sinne Beneke's genommen, müſſen ſtets Hand in Hand gehen, und je tiefer die Entwickelungsſtufe iſt, auf welcher der Schüler ſteht, deſto mehr muß jene vorherrſchen.

Um den Schülern eine Vorſtellung von den Klaſſen zu verſchaffen, beſchreibt Gabriel durchgängig aus jeder Klaſſe nur zwei Thiere, und zwar meiſtens ſolche, die einander ziemlich nahe ſtehen. Er läßt ſich alſo nicht von einem beſtimmten, durch Object oder Subject gebotenen Grundſatz leiten, ſondern verfährt dabei rein willkürlich. Wahrſcheinlich ließ er ſich dabei durch die Zeit beſtimmen, welche die Schule der Naturgeſchichte einräumt. Das iſt in der Ordnung; nur hätte er ſich beſſer helfen, nämlich nicht gleich alle Klaſſen zur Anſchauung bringen ſollen. Die Kenntniß zweier Thiere einer Klaſſe gibt noch keine deutliche Vorſtellung von dieſer, wie leicht zu begreifen.

Daß Gabriel ſeinen Unterricht in der Zoologie mit dem Menſchen beginnt, kann ich ebenfalls nicht billigen. Es iſt etwas durchaus Unnatürliches, 7—8jährige Kinder zu veranlaſſen, ſich ſelbſt naturhiſtoriſch zu betrachten, „den Nabel, die Leiſten, die Weichen, die Lenden, das Kreuz, das Geſäß, das Becken" (ſ. Gabriel's Leitfaden) in Augenſchein zu nehmen oder zu betaſten, um ſich darüber ausſprechen zu können. Das Nächſte iſt für die Kinder nicht immer das Naheliegende.

3. Die zweite Stufe des erſten Curſus iſt der erſten ganz ähnlich, nur daß es ſich auf derſelben darum handelt, Vorſtellungen von den Ordnungen des Thierreichs zu erzeugen. Es ſcheint übrigens, als habe Gabriel hier das Ungenügende ſeiner Auswahl — zwei Thiere aus jeder Ordnung — ſelbſt gefühlt; denn er hängt jeder Ordnung unter der Überſchrift: „Beſonders wichtige," noch eine Überſicht der natürlichen Familien, Gattungen und Arten an.

4. Der zweite Curſus behandelt den innern Bau des Menſchen und der Thiere, der dritte die Thätigkeit derſelben.

Digitized by Google

Erwägt man, daß der zweite Curſus Stoff für ein ganzes oder gewiß für ein halbes Jahr darbietet, ſo muß man dieſe Trennung als unnatürlich verwerfen. Denkende Kinder ertragen es gar nicht, ſich ſtundenlang über den Magen, das Herz, die Gefäße und das Blut belehren zu laſſen, ohne ihnen die naheliegenden Fragen zu beantworten, wozu dieſe Organe da ſind, welche Verrichtung ſie haben. Ich bin überzeugt, daß Gabriel dieſe Trennung mit der Zeit würde aufgegeben haben, wenn es ihm vergönnt worden wäre, noch mehr Erfahrungen darüber zu machen.

5. Als bedeutender Mangel muß noch erwähnt werden, daß Gabriel die Syſtemkunde durchaus ungenügend, ſtreng genommen gar nicht, behandelt und keine Anleitung zum eigenen Beſtimmen der Naturkörper gibt.

Über Gabriel's Methode geben folgende Schriften Auskunft:

Anthropologie, oder Form, Bau und Leben des menſchlichen Körpers, mit beſonderer Berückſichtigung der Geſundheit und der Erziehung des Körpers. Für Lehrer, Erzieher und Ältern bearbeitet von **Gabriel**. Mit 8 lithogr. Tafeln. Berlin, 1839.

Zoologie, oder Form, Bau und Leben der Thiere, nach methodiſchen Grundſätzen bearbeitet von **Gabriel**. Mit 6 lithogr. Tafeln. Ebend. 1841.

Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Menſchen- und Thierkunde, in drei Curſen für Unter-, Mittel- und Oberklaſſe bearbeitet von **Gabriel**. Ebend. 1840.

Eichelberg.

Ungefähr ein halbes Jahr ſpäter als Gabriel trat Eichelberg mit ſeiner Methode hervor, und zwar in ſeinem „Methodiſchen Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für höhere Lehranſtalten". Vom erſten Theile dieſes Leitfadens, von der Thierkunde, erſchien 1843 eine neue Auflage, ebenſo in dieſem Jahre (1845) vom dritten Theile, der Mineralogie. Es iſt intereſſant, dieſe neue Auflage des Werkes mit der erſten zu vergleichen: der Verfaſſer hat bedeutende Veränderungen eintreten laſſen, ſowol was die Aufeinanderfolge der Abſchnitte (Stufen), als auch die Auswahl anlangt; ja er hat ſogar eine ganz neue Stufe, in der Zoologie freilich ohne hinreichenden Grund nur etwa zur Hälfte, hinzugefügt, nämlich eine „Syſtematiſche Überſicht der Familien, Gattungen und Arten", die zur Übung im Beſtimmen dienen kann. Und wodurch ſind alle dieſe Veränderungen veranlaßt worden? Etwa durch Herrn Eichelberg's alleiniges weiteres Nachdenken und gemachte Erfahrungen? Das muß ich geradezu in Abrede ſtellen! Ich erkenne vielmehr hierin den Einfluß, welchen die Recenſionen, namentlich die eine tadelnde (ſ. die Vorr. zur Thierkunde), auf Herrn Eichelberg ausgeübt haben. Das ſoll durchaus kein Vorwurf ſein. Wohl Dem, der ſich und ſeine Sache noch der Verbeſſerung für fähig hält und wacker Hand dazu anlegt! Leider ſcheint es aber, als wäre Herr Eichelberg, was ſeine

Methode anlangt, nun am Ziele: er hält ſie jetzt für die einzig richtige und erklärt alle diejenigen, welche ſich „neben ihr geltend zu machen ſtreben", für „einſeitige Auswüchſe der echten genetiſchen Methode". Das iſt ſehr ſchmeichelhaft für Alle, die es angeht.

Ich glaube, nun iſt mit Herrn Prof. Eichelberg nicht mehr zu ſtreiten. Auch möchten ſich Die, welche es wagen, den im Gefühl größter Sicherheit von ihm hingeworfenen Fehdehandſchuh aufzunehmen, auf etliche unangenehme Redensarten gefaßt machen müſſen, da er bereits ſo weit gegangen iſt, in der Vorrede zu einem für Schüler beſtimmten Leitfaden über Alle herzufallen, welche durch ihren Tadel, ich wiederhole es nochmals, ihn auf den Standpunkt gebracht haben, den er, oder vielmehr ſeine Methode, jetzt einnimmt.

So viel zur vorläufigen Orientirung!

1. Herrn Prof. Eichelberg's Methode unterſcheidet ſich von der meinigen, wie von der Gabriel's, zunächſt dadurch, daß ſie nur „elf- bis vierzehnjährige Knaben höherer Lehranſtalten, nämlich der Gymnaſien, höhern Bürger- und Realſchulen" berückſichtigt, alſo das frühere Alter wie die niedern Lehranſtalten außer Acht läßt. Für dies frühere Alter hält er meinen erſten Curſus für „ganz geeignet und ausreichend". Dann aber ſoll ein Unterricht nach ſeiner Methode eintreten, ein „wiſſenſchaftlicher".

2. Dieſer wiſſenſchaftliche Unterricht enthält nun:

a) für die Zoologie (nach der 2. Aufl.) folgende Abtheilungen:
   1) Organographie des Menſchen.
   2) Beſchreibung der Hauptthierformen und deren Vergleichung.
      Erſte Stufe. Vergleichende Darſtellung der Kreiſe und Klaſſen des Thierreichs.
      Zweite Stufe. Vergleichende Darſtellung der Ordnungen des Thierreichs.
   3) Syſtemkunde.
   4) Syſtematiſche Überſicht der wichtigſten Familien, Gattungen und Arten der Wirbelthiere.

b) Für Botanik (nach der erſten Aufl. von 1840):
   1) Organographie.
   2) Syſtemkunde.
   3) Vergleichende Darſtellung des Pflanzenſyſtems.
      Erſte Stufe. Vergleichende Darſtellung der Kreiſe und Klaſſen des Pflanzenreichs.
      Zweite Stufe. Vergleichende Darſtellung der Ordnungen des Pflanzenreichs.

c) Für Mineralogie (nach der 2. Aufl.):
   1) Erklärung der wichtigſten terminologiſchen Ausdrücke und Begriffe.
   2) Beſchreibung der Hauptformen des Mineralreichs.

Digitized by Google

Erſte Stufe. Vergleichende Darſtellung der Klaſſen des Mineralreichs.

Zweite Stufe. Vergleichende Darſtellung der Ordnungen des Mineralreichs.

3) Syſtemkunde.

4) Syſtematiſche Überſicht der wichtigſten Familien, Gattungen und Arten.

3. In der Zoologie beginnt alſo Herr E. ſeinen Unterricht mit dem Menſchen. Die einfachen und zuſammengeſetzten Organe werden ausführlich beſchrieben, von ihrer Thätigkeit iſt aber nirgend die Rede. Warum nicht? Weil es, wie aus der erſten Auflage erſichtlich, Herrn E. gar nicht um die Naturgeſchichte des Menſchen, ſondern um „Beſchreibung der thieriſchen Organe" (ſ. erſte Aufl.) zu thun iſt; denn erſt nachdem ich in einer Recenſion es getadelt, daß er mit der Organographie beginnt, hat er den Menſchen in dieſelbe hineingeſchoben. Daß er daran wohlgethan, kann nicht gerade behauptet werden, da nun gleich der erſte Unterricht an Abbildungen geknüpft werden muß. Es hätte keiner größern Zuſätze bedurft als jetzt, wenn er ſtatt des Menſchen eins unſerer gewöhnlichen Schlachtthiere gewählt, z. B. das Rind oder das Schaf, von deſſen innerm Bau ſich die Schüler in größern Städten täglich durch eigene Anſchauung Kenntniß verſchaffen können.

4. Nach dieſer Organographie geht Herr E. zur ſpeciellen Naturgeſchichte der Thiere über. Sein Streben iſt, wie bei Gabriel, darauf gerichtet, gleich auf der erſten Stufe alle Klaſſen und demnächſt alle Ordnungen zur Anſchauung zu bringen. Dagegen iſt weniger einzuwenden als bei Gabriel; denn Schüler, welche eine ſo ausführliche Organographie durchgemacht haben, wie ſie Herr E. bietet, können ja wol auch die Tropfmonade, Monas guttula, die im Ganzen $^1/_{192}$ Linien mißt, unterſuchen und ihr durch den Mund in die „Menge kleiner Mägen" ſchauen. (S. Eichelb. Leitfaden.) Den Grundſatz, zur Veranſchaulichung einer Klaſſe oder Ordnung nur ein Thier auszuwählen und zu beſchreiben, hat Herr E. jetzt aufgegeben; er beſchreibt nun, wie der ſo oft geringſchätzig von ihm behandelte Gabriel, zwei Thiere aus jeder Klaſſe, „weil er gefunden, daß man durch Vergleich derſelben nach ihren gemeinſamen Merkmalen immer ziemlich genau den diagnoſtiſchen Charakter der Gruppe erhält". Wer da weiß, welch großen Werth Herr E. ſeiner Zeit auf den Grundſatz gelegt hat, daß die Beſchreibung eines Thieres ausreiche zu dem beabſichtigten Zwecke, der merkt es deutlich, daß er jetzt nicht ſo recht mit der Sprache heraus will; denn wenn er ganz offen ſein wollte, ſo müßte er ſich etwas anders ausdrücken.

Bei der Wahl dieſer Repräſentanten ſieht er mit Recht auf möglichſte Verſchiedenheit der Thiere; doch verläßt er dieſen Grundſatz bei den höhern Thieren nicht ſelten, weil er „wo möglich immer ſolche Thiere zur Vorſtellung bringen mußte, die entweder dem Schüler ſchon

Digitized by Google

bekannt ſind oder doch zur Anſchauung gegeben werden können". Dadurch ſtellt er ſich natürlich Gabriel ganz gleich und muß es auch; denn der Grundſatz, die Thiere den Kindern wirklich zur Anſchauung zu bringen, ſteht obenan. Aber in welcher Weiſe kommt denn nun Herr E. dieſem Grundſatze bei den kleinern Thieren nach? Wie bringt er die bis ins Einzelnſte beſchriebenen Organe des „gemeinen Räderthiers, Rotifer vulgaris", des „Eichhorn's Kronenrädchens, Stephanoceros Eichhornii", und der vielen andern von ihm aufgenommenen mikroſkopiſchen Thierchen in ſeiner Schule zur Anſchauung? Oder wie macht er es, um ſeinen Schülern eine Anſchauung vom innern Bau der Thiere, den er ebenſo vollſtändig beſchreibt wie den äußern, zu verſchaffen? Secirt er den Fuchs, das Reh, die Elſter, die Gans, die Eidechſe, die Ringelnatter, den Flußbarſch, das Neunauge? Und wenn er das thut, was ich aber noch ſehr bezweifle, wie fängt er dies bei den kleinern Thieren, von den Inſecten an abwärts, an? Ich meine, er fängt das gar nicht an. Er hat für ſeine „elf- bis vierzehnjährigen Knaben" Dinge hervorgerufen, die dem Naturforſcher vom Fach zu thun machen, und darum behaupte ich, er driſcht leeres Stroh, entſetzlich viel leeres Stroh, wenn er ihnen Dergleichen nach ſeinem Leitfaden vordocirt oder an Abbildungen demonſtrirt. Von ſolchen Dingen brauchen die bezeichneten Schüler gar keine oder höchſtens ganz allgemeine Kenntniß zu haben; ſie haben noch Wichtigeres aus der Naturgeſchichte zu lernen, müſſen vor allen Dingen durch dieſelbe erſt ihre Augen gebrauchen lernen.

Summa: der Grundſatz, gleich auf der erſten Unterrichtsſtufe alle Klaſſen und Ordnungen zur Anſchauung und alle in gleicher Ausführlichkeit zur Anſchauung zu bringen, läßt ſich in keiner Schule durchführen und muß darum aufgegeben werden.

5. Die Syſtemkunde hat jetzt einen paſſendern Platz erhalten, nämlich hinter den die Klaſſen und Ordnungen veranſchaulichenden Thieren, während ſie früher vor denſelben ſtand. Auch verlangt Herr E. jetzt nicht mehr, „daß die Namen der Kreiſe und Klaſſen von den Schülern (vorweg) memorirt werden ſollen, damit ſie ſich in der Anordnung des Stoffes leichter zurechtfinden können". Sein unterrichtliches Verfahren bei der Syſtematik iſt dem meinigen ganz gleich.

Scherzhaft aber klingt es, wenn Herr E. ſagt, daß ſeine Syſtemkunde und meine Methode eins ſeien. Ich habe manches Wunderliche über meine Methode leſen müſſen, und Mancher hat ſie, vielleicht nicht immer in der redlichſten Abſicht, entſetzlich verdreht; aber dieſe Äußerung ſetzt allen übrigen die Krone auf. Wer vorurtheilsfrei das oben über meine Methode Geſagte geprüft hat, wird ſich gewiß ebenſo ſehr über die von Herrn E. gemachte Entdeckung wundern, wie ich ſelbſt, weshalb ich es auch für unnütz halte, hierauf noch näher einzugehen.

Digitized by Google

6. Die ſyſtematiſche Überſicht der wichtigſten Familien, Gattungen und Arten, welche die vierte Abtheilung bildet, fehlte der erſten Ausgabe, wird jedoch von Herrn C. für einen weſentlichen Theil ſeines Lehrganges betrachtet, worin ich ihm aus zwei Gründen beiſtimme, 1) nämlich, weil in Folge ſeiner Auswahl ſein Naturgeſchichtsunterricht ein ſehr mangelhafter ſein würde, und 2) weil dieſe Überſicht zur Übung im Beſtimmen benutzt werden kann.

7. Die Phyſiologie, alſo die Thätigkeit der einzelnen Organe und des ganzen Organismus, ſchließt Herr C. von ſeinem Unterricht aus, ohne ſich, ſo viel mir bekannt, darüber irgendwo zu erklären. Womit er dieſe Ausſchließung rechtfertigen will, weiß ich nicht. Wenn man von einem Mineral weiß, wie es geſtaltet und zuſammengeſetzt iſt, was es für einen Härtegrad beſitzt, was es beim Zerſchlagen für einen Bruch zeigt u. dgl. m., ſo weiß man genug davon; weiß man aber z. B. von den Lungen nichts weiter, als wo ſie liegen, welche Geſtalt ſie haben und woraus ſie zuſammengeſetzt ſind, ſo hat man in der That nur eine höchſt mangelhafte Kenntniß von ihnen.

8. In der Botanik, die, ſo viel mir bekannt, noch in der erſten Aufl. von 1840 vorliegt, beginnt Herr C., wie ſchon angegeben, mit der Organographie, und zwar mit einer ſo vollſtändigen, wie man ſie ſich für den Unterricht nur denken kann. Dann folgt die Syſtemkunde, in welcher die Syſteme von Linné, Juſſieu, de Candoll und Perleb mitgetheilt und die Begriffe von Art, Spielart, Unterart, Gattung, Baſtard, Familie, Ordnung, Klaſſe, Kreis u. dgl. entwickelt werden. Hierauf nun beginnt die Veranſchaulichung der Kreiſe, Klaſſen und Ordnungen des Perleb'ſchen Syſtems durch ausführliche Beſchreibung einer Pflanze aus jeder Klaſſe und Ordnung. Der innere Bau der beſchriebenen Pflanzen iſt nicht berückſichtigt, was mich Wunder nimmt, da Herr C. in der Darlegung ſeiner Principien „das Zerlegen des zu lernenden Gegenſtandes in ſeine einzelnen Glieder und Elemente“, alſo eine „erſchöpfende Betrachtung“ für die erſte Bedingung beim Unterricht ausgibt. Wie ging es denn zu, daß Herr C. hier ſo ſehr gegen ſeine eigenen Grundſätze verſtieß? Sagte ihm vielleicht ein natürlicher Takt, daß dies hier nicht gehe?

Ich geſtehe offen, daß ich in dieſer ganzen Anordnung und Bearbeitung auch nicht eine Spur von Methode erblicke, erkenne vielmehr, daß Herr C. ſich von dem alten wiſſenſchaftlichen Verfahren in der Naturgeſchichte noch um keinen Schritt entfernt hat, vielmehr noch ganz darin befangen iſt.

Doch gedulden wir uns! Die neue Aufl. wird uns auch für dieſes Naturreich die unfehlbare, einzig richtige Methode bringen. Um dem Vorwurfe zu entgehen, welchen ich ſeiner Zeit Herrn C. wegen des Beginnens mit der Organographie gemacht habe, wird er, wie in der Zoologie den Menſchen, hier „eine einzige Pflanze“ zum Grunde

Digitized by Google

legen. Inwieweit dies die Sache ändern oder neue Unbequemlichkeiten herbeiführen wird, müſſen wir abwarten.

9. In der **Mineralogie** hat Herr E. bis jetzt nur die Oryktognoſie behandelt, will jedoch die Geognoſie in einem vierten Theile liefern.

Herr E. beginnt den Unterricht in dieſer Wiſſenſchaft mit einer **vollſtändigen Terminologie** und verfährt nach Beendung derſelben ganz wie in der Zoologie, beſchreibt auch gleich die erſten, zur Veranſchaulichung der ſyſtematiſchen Einheiten dienenden Mineralien **erſchöpfend**, alſo auch nach ihrer **chemiſchen** Zuſammenſetzung.

Mein Urtheil über ſolchen Unterricht iſt aus dem Vorigen zu entnehmen. Wie in der Zoologie, ſo wird auch hier recht oft das **Gedächtniß** für das **Auge** eintreten müſſen. Und das taugt natürlich in der Naturgeſchichte nichts.

In den **pädagogiſchen Journalen** iſt die Methode des naturgeſchichtlichen Unterrichts in dieſem Jahre nicht oft zur Sprache gekommen. Was wir davon geleſen, beſchränkt ſich auf Folgendes.

1. Den bedeutendſten und beſten Aufſatz lieferte Dr. **Pompper** aus Leipzig in Nr. 147 der Allgem. Schulzeitung. Er verbreitet ſich hauptſächlich über die **Pflanzenkunde**. Seine Vertheilung des Stoffes für eine Bürgerſchule von 6 Klaſſen iſt folgende.

VI. u. V. Klaſſe: Betrachten einheimiſcher oder cultivirter fremder Pflanzen aus allen Pflanzenklaſſen des natürlichen Syſtems (von Bartling).

IV. Klaſſe: Kenntniß der als Typen hervorzuhebenden Arten aus den Ordnungen der 1ſten Pflanzenklaſſe (Zweiſamenlappige oder Dikotyledoneen).

III. Klaſſe: Anknüpfen verwandter einheimiſcher Formen an die Typen, Hinzufügen ausländiſcher aus derſelben 1ſten Pflanzenklaſſe, Formen aus der 2. Pflanzenklaſſe (Einſamenlappige). Bildung von Gattungen und Familien.

II. Klaſſe: Die wichtigſten Typen der 3. und 4. Pflanzenklaſſe (die kryptogamiſchen Gefäßpflanzen und Zellenpflanzrn). Vereinigung der nicht in ſyſtematiſcher Folge aufgeſtellten Familien zu Ordnungen.

I. Klaſſe: Zuſammenſtellen aller während der Schulzeit behandelten Gattungen, Familien u. ſ. w. in ſyſtematiſcher Reihenfolge. Verhältnißmäßig ausführlichere Lehre vom innern Baue, von den Verrichtungen der Organe und der Lebensthätigkeit der Pflanze.

Dieſe Anordnung des Stoffes iſt eine ganz naturgemäße, mit der allmäligen Entwickelung des kindlichen Geiſtes harmonirende und ſtimmt im Weſentlichen mit der meinigen überein. Praktiſch durchgeführt findet ſie ſich in dem in der folgenden Abtheilung beurtheilten „Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen und zum Selbſt-

Digitized by Google

unterricht", von Dr. Vogel und Dr. Pompper. Schade, daß Hr. Pompper dieſe Abhandlung nicht ſeinem Werke als Vorrede einverleibt hat; er würde dadurch einigen Misverſtändniſſen vorgebeugt haben.

2. Das Juniheft des Schulblattes für das Großherzogthum Heſſen von Dr. Schaumann enthält von Seibert in Großzimmern einen Aufſatz mit der Überſchrift: „Der naturgeſchichtliche Unterricht in der Volksſchule". Der Verf. zeigt an einigen Beiſpielen, wie er den Unterricht in der Pflanzenkunde betreibt. Der größte Theil des Dargebotenen iſt mehr oder weniger wörtlich aus meiner Pflanzenkunde entlehnt, darum alſo nicht neu.

3. Herr Rector Pechner aus Birnbaum theilte am dritten neumärkiſchen Lehrerfeſte (in Landsberg a. W.) ſeine „Anſichten über den Unterricht in der Naturgeſchichte in Volksſchulen" mit. Eine Relation hierüber findet ſich im Auguſthefte der Kobitz'ſchen Jahrbücher für Erziehung, Unterricht und Volksbildung.

Nachdem Herr R. Pechner darauf hingewieſen hatte, wie wenig der Unterricht in der Naturgeſchichte die gewünſchten Früchte bringe, ging er zur Beantwortung der Frage über: „Woher rührt die auffallende Vernachläſſigung des Unterrichts in der Naturgeſchichte?" — Er fand den Grund davon 1) in den mangelhaften naturgeſchichtlichen Kenntniſſen der Lehrer, die zum großen Theile, in frühern Jahren wenigſtens, auf dem Seminar aus der Zoologie und Botanik nur Bruchſtücke, von der Anthropologie und Mineralogie wenig oder gar nichts gehört hätten; 2) in der Unzweckmäßigkeit der bisher angewandten Methode.

Der Naturgeſchichtsunterricht in den Seminaren wird nicht eher ein vollſtändigerer werden können, als bis in den Schulen in dieſem Gegenſtande mehr geleiſtet wird. Übrigens kommt es auch bei den Seminariſten nicht auf die große Maſſe des naturhiſtoriſchen Wiſſens an, ſondern vorzüglich darauf, daß Liebe zur Beſchäftigung mit der Natur in ihnen geweckt wird und ſie eine gründliche Anleitung zum eigenen Studium derſelben erhalten, damit endlich wahr werden kann, was Dieſterweg in den Rh. Blättern in dem Aufſatze: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landſchullehrer ein Naturforſcher" ſagt. Die Präparandenanſtalten ſcheinen ihre ihnen in dieſer Beziehung obliegende Verpflichtung nirgend recht begriffen zu haben, wie ich ſelbſt an den beſten derſelben nachweiſen könnte.

Die Beleuchtung der verkehrten Arten des Unterrichts wird in der Relation nicht mitgetheilt, vielmehr angegeben, wie man an einem Baume, Hunde und Steine die drei Reiche und an einigen bekannten Mineralien die vier Mineralklaſſen leicht könne unterſcheiden laſſen. Damit war wenig gedient; denn ſo etwas weiß ja wol jeder Anfänger im Lehrfache.

4. Der Schullehrer Nebe aus Beucha trug in der Conferenz in Grimma einen Aufſatz vor über „die Behandlung der Naturgeſchichte in Volksſchulen", in dem er Naturanſchauungen als die ge-

Digitized by Google

eignetſten Lehrmittel für die in die Schule eintretenden Kinder darſtellte und ſie für Bildung des Denkvermögens weit geeigneter hielt als den Leſeunterricht, den der Vortragende, als zu abſtract für die kleinen Kinder, bis ins achte Jahr hinausgeſchoben wiſſen wollte und überhaupt darauf aufmerkſam machte, wie nothwendig es ſei, das Kind in das Leben der es täglich umgebenden Natur einzuführen. (Sächſiſche Schulz. von Kell, Nr. 30.)

Dieſer Anſicht ſtimme ich vollkommen bei.

Literatur.

A. Abbildungen.

Menzel, Aug., Methodiſcher Handatlas zum gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für Schüler höherer Lehranſtalten, ſowie zur Selbſtbelehrung. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 1845. Erſte u. zweite Lief. 24 Tafeln u. 24 Blatt Text. gr. 8. 10 Sgr.

Dieſer Atlas wird ſich über die höhern ſyſtematiſchen Gruppen, nämlich über die Klaſſen und Ordnungen des Thier- und Pflanzenreichs verbreiten und in circa 20 Lieferungen à 5 Sgr. vollſtändig ſein. In den beiden erſten Lieferungen ſind nur Thiere abgebildet, und zwar nach ihrem äußern und innern Bau und ihrer Entwickelung vom Keime bis zur vollkommenen Entfaltung. Die Tafeln, welche die Beſtimmung haben, den Schüler zur Auffaſſung der Klaſſen anzuleiten, enthalten nur Ein Thier, diejenigen, welche die Ordnungen veranſchaulichen ſollen, zwei bis drei. Die Auswahl iſt nach Eichelberg's Leitfaden gemacht worden, weshalb dieſer auch als Commentar dazu betrachtet werden kann. Gegen die Ausführung iſt etwas Weſentliches nicht einzuwenden; doch glaube ich, daß die Lithographie dieſelben Dienſte geleiſtet haben würde wie der Kupferſtich.

Das Werk iſt Lehrern, die noch Anfänger in der Naturgeſchichte ſind, Ausgaben für koſtbare Werke ſcheuen müſſen und keinen gründlichen Kenner, den ſie in kritiſchen Fällen um Rath fragen können, im Orte oder in der Nähe haben, ſehr zu empfehlen. Nur müſſen ſie ſich, wie ſich von ſelbſt verſteht, nicht mit der Kenntniß der Abbildungen begnügen, ſondern Alles, was im Atlas abgebildet iſt, an den Naturkörpern ſelbſt aufſuchen, mit eigenen Augen anſchauen, auch die innern Theile. Daſſelbe gilt natürlich auch vom Gebrauch des Werkes Seitens der Schüler. Wollte ſich ein Lehrer darauf beſchränken, die Abbildungen in der Schule durchzunehmen, ſtatt Alles an den Naturkörpern aufſuchen zu laſſen, er beginge einen Verrath an der Jugend. Um dieſen Misbrauch zu verhüten, würde ich als Dirigent einer Schule nur den häuslichen Gebrauch des Werkes

Digitized by Google

geſtatten. Vielleicht wäre es noch erſprießlicher, wenn die Ausgabe für den Atlas zehn Jahre hintereinander zur Vervollſtändigung der naturhiſtoriſchen Sammlung der Schulanſtalt verwendet würde. Es ließe ſich dafür etwas Tüchtiges beſchaffen.

Menzel, Aug., Methodiſcher Handatlas der Naturgeſchichte. Mineralogie. 12 Tafeln mit einem Blatte Text. 8. Zürich, Meyer und Zeller. 1845. 5 Sgr.

Dies iſt eine auch für ſich zu habende Abtheilung des eben beſprochenen Atlas. Auf den erſten 8 ſchwarz grundirten Blättern ſind die Hauptkryſtallformen recht deutlich und ſauber abgebildet, auf den letzten 4, die zuſammengeklebt ein Ganzes darſtellen, die idealen Verticalſchnitte der Schichtenlagerungen. Lehrer können dies Werkchen wohl entbehren, da ſie das Dargebotene in jedem guten Lehrbuche der Mineralogie und Geologie beſitzen; und in Betreff der Schüler möchte es, was die Kryſtallformen anlangt, nützlicher ſein, ihnen Anleitung zu geben, ſich die Kryſtallmodelle aus Pappe anzufertigen.

Dufft, J. C., Kleiner naturhiſtoriſcher Schul-Atlas, nebſt Anweiſung über Fang, Zubereitung und Aufbewahrung der Thiere. I. u. II. Lief.: Kreis der Familien und Gattungen. kl. 8. 16 Tafeln Abbildungen und 1 Bog. Text. Leipzig, Herm. Hartung. à Lief. 10 Sgr.

Das Werk wird aus drei Heften beſtehen. Das erſte iſt für die „Stufe der Vorbereitung" berechnet und ſoll den „Kreis der Arten, als Repräſentanten der Klaſſen und Ordnungen" darſtellen, das zweite für die „Stufe der Vergleichung", den „Kreis der Familien und Gattungen" veranſchaulichend, das dritte die „Stufe der Überſicht".

Mit Ausnahme der Affen, die wol das dritte Heft bringen wird, ſind in beiden Heften Thiere aus allen Klaſſen abgebildet. Der Raum iſt im höchſten Maße, nicht ſelten ſogar auf Unkoſten der Deutlichkeit, benutzt; indeſſen ſind die größern Thiere doch ziemlich kenntlich, weniger die kleinern, wie die Inſecten, welche nach Originalen aus alter Zeit angefertigt wurden. Der Zweck wäre wahrſcheinlich beſſer erreicht worden, wenn eine geringere Zahl von Thieren in etwas größerm Maßſtabe abgebildet worden wäre. Eine colorirte Ausgabe iſt nicht veranſtaltet worden.

Berghaus, Phyſikaliſcher Atlas. Zwölfte Lieferung. Gotha, bei Juſtus Perthes. 1845. 2 Thlr.

Die hier genannte Lieferung des rühmlichſt bekannten Atlas hat die „Geographie der Thiere" zum Gegenſtande. Auf der erſten Karte iſt ſehr ſinnreich die geographiſche Verbreitung der Vierhänder, Beutel-, zahnloſen und dickhäutigen Säugethiere veranſchaulicht, auf der zweiten die der Raubthiere, auf der dritten die des Katzengeſchlechts, ſowie der Hyäne, das Jagdgebiet der ſogenannten Pelzthiere und der Schauplatz des nordiſchen Walfiſch- und Robbenfanges, auf der achten die Verbreitung der geſammten Säugethiere Europas. Nummer 7 enthält eine ſtatiſtiſche Überſicht der Säugethiere Europas nach ihrer

Digitized by Google

geographiſchen Verbreitung. Ein ausführlicher Text dient zur Erläuterung der Karten. Beides, Text und Karten, iſt vortrefflich und kann Lehrern, die ſich ſpecieller für Naturgeſchichte intereſſiren, beſtens empfohlen werden.

Berghaus, Die Völker des Erdballs nach ihrer Abſtammung und Verwandtſchaft und ihren Eigenthümlichkeiten in Regierungsform, Religion, Sitte und Tracht. Mit 150 naturgetreuen colorirten Abbildungen. Brüſſel u. Leipzig, bei C. Muquardt. 1845. Vollſtändig in 50 Lief. à 10 Ngr.

Obwol dies Werk dem Geographen mehr bietet als dem Naturhiſtoriker, ſo wird Letzterer es doch beim Unterricht über die Menſchenracen mit großem Nutzen gebrauchen können. Die Abbildungen ſind prachtvoll colorirt und der Text enthält eine vollſtändige, mit großer Sachkenntniß gearbeitete, höchſt intereſſante Beſchreibung der Völker.

B. Schriften, theils mit, theils ohne Abbildungen.

1) Zum Selbſtſtudium für Lehrer.

a) Allgemeinen Inhalts.

Held, Dr. Alex., Naturaliencabinets-Cuſtos zu München, Demonſtrative Naturgeſchichte oder Erfahrungen und Belehrungen über das Sammeln, Präpariren, Claſſificiren, Aufſtellen, Verwahren und Demonſtriren der Naturkörper aller drei Reiche, nebſt Beſchreibung der Lebensweiſe der Thiere, ſowie ihrer Körperhaltung bei allen Bewegungen. Bevorwortet von Dr. G. H. von Schubert, Hofrath u. Prof. zu München. Mit 7 Tafeln Abbildungen. Stuttgart, Hallberger'ſche Verlagsh. 1845. 3½ Thlr.

Unter allen Schriften, die mir bis jetzt über das Sammeln, Präpariren und Aufſtellen von Naturalien bekannt geworden ſind, iſt dieſe unſtreitig die vollſtändigſte und beſte. Der Verf. iſt in den genannten Fertigkeiten Meiſter und iſt dies durch eigene, langjährige Erfahrung geworden. Schade, daß das Werk ſo theuer iſt, ſonſt möchte ich es allen Lehrern der Naturgeſchichte dringend zur Anſchaffung empfehlen.

Streubel, A. V., Der Conſervator oder praktiſche Anleitung, Naturalien aller Reiche zu ſammeln, zu conſerviren und für wiſſenſchaftliche Zwecke, wie auch zum Vergnügen aufzuſtellen. Ein Hülfsbuch zum Selbſtunterricht für Lehrer an Schulen, Landprediger, Hauslehrer und alle Diejenigen, welche Naturalienſammlungen zweckmäßig, ohne unnöthigen Zeit- u. Koſtenaufwand, anlegen wollen. Nach eigenen Erfahrungen bearbeitet und mit Tabellen zur leichtern Beſtimmung der Mineralien und Pflanzen u. ſ. w. verſehen. (IV u. 396 S. gr. 8.) Berlin, bei Ferd. Rubach. 1845. 1½ Thlr.

Das Buch hat einen unpaſſenden Titel; denn wer erwartet wol in einem „Conſervator" eine 180 Seiten lange Anleitung zum Beſtimmen deutſcher Pflanzen? Im Intereſſe des Buches wäre es ſicher beſſer geweſen, wenn der Verf. nur eine Anleitung zum Sammeln und Conſerviren von Naturalien geſchrieben und ſeinen Leſern Koch's „Synopſis" recht eindringlich empfohlen hätte, ſtatt einen langen Auszug aus derſelben zu geben. Was der Verf. über das Conſerviren von Thieren ſagt, iſt zwar gut, könnte jedoch noch überſichtlicher und

Digitized by Google

praktiſcher für den Anfänger dargeſtellt ſein. Auch würden demſelben einige Abbildungen gute Dienſte geleiſtet haben.

Behn, Dr., Prof. in Kiel, Georg Cuvier's Briefe an C. H. Pfaff aus den Jahren 1788 bis 1792, naturhiſtoriſchen, politiſchen und literariſchen Inhalts. Nebſt einer biographiſchen Notiz über G. Cuvier von C. H. Pfaff. (XVI u. 309 S. gr. 8.) Mit Cuvier's Bildniß u. VI theils color. Taf. Abbild. Kiel, bei Schwers. 1845. 2 Thlr. 20 Ngr.

Eine höchſt intereſſante Schrift, welche uns Cuvier, den Begründer der neuern zoologiſchen Syſtematik, in ſeiner ganzen großen Genialität vorführt und uns belehrende Blicke in ſeinen Bildungsgang thun läßt. Man kann aus dem Buche lernen, wie man Naturgeſchichte ſtudiren muß, wenn man es zu etwas Erklecklichem darin bringen will. Schade, daß der hohe Preis die Anſchaffung erſchwert!

Perty, Dr. **Max.**, Prof. zu Bern, Allgemeine Naturgeſchichte, als philoſophiſche und Humanitätswiſſenſchaft für Naturforſcher, Philoſophen und das höher gebildete Publicum. IV. oder Supplementband. Neue Ergebniſſe der Wiſſenſchaft, Zuſätze u. Verbeſſerungen. Bern, bei Chr. Fiſcher. 1846. (XVII u. 515 S. gr. 8.) 2 Thlr.

Dieſer Supplementband verdient daſſelbe Lob, welches dem Werke, zu dem er gehört, zu Theil geworden iſt. Er iſt nicht für Lehrer von gewöhnlichen naturhiſtoriſchen Kenntniſſen beſtimmt, ſondern vielmehr für ſolche, die das Gebiet ſchon einigermaßen beherrſchen. Dieſe finden hier alle in den letzten Jahren, ſeit Erſcheinen des Hauptwerkes (von 1837—41), gemachte neue Entdeckungen in ſtrenger, wiſſenſchaftlicher Faſſung beiſammen. Wer ſich auf dem gegenwärtigen Standpunkte der Wiſſenſchaft erhalten will, wird das Werk nicht gut entbehren können. Aber man muß das Hauptwerk (es koſtet 7 Thlr.) daneben haben.

b) Schriften über alle drei Reiche.

Vogel, Dr. **Em. Ferd.**, Das Wiſſenswürdigſte aus der Naturgeſchichte. Ein Hülfsbuch für Lehrer u. Leitfaden zum Selbſtunterricht f. alle Freunde inſtructiver Belehrung. (XIV u. 380 S. 8.) Leipzig, bei G. Brauns. 1846. 20 Ngr.

Der Verf. hat ſich die Aufgabe geſtellt, das intereſſanteſte, für einen größern Leſekreis ſich eignende Material aus der Naturgeſchichte in leicht verſtändlicher Darſtellung aneinanderzureihen, insbeſondere aber auch Das, was hiervon bei dem jüngern Geſchlechte vorzugsweiſe zur Erweckung der Aufmerkſamkeit auf Naturgegenſtände dienen konnte, beſtens hervorzuheben. Die Syſtematik hat er deshalb faſt ganz unberückſichtigt gelaſſen. Das ganze Werk zerfällt in ſechs Abſchnitte, von denen der erſte eine allgemeine Überſicht über das Geſammtgebiet der Naturgeſchichte, mit Rückſicht auf die drei Reiche der Natur, der zweite die Grundzüge zu einer Geſchichte der natürlichen Veränderungen des Erdbodens, der dritte die Giftſtoffe in den drei

Reichen der Natur, der vierte Denkwürdigkeiten aus der Naturgeſchichte des Thierreichs, der fünfte Denkwürdigkeiten aus der Naturgeſchichte des Pflanzenreichs, der ſechste Denkwürdigkeiten aus der Geſchichte des Mineralreichs enthält.

Man muß es dem Verf. zum Ruhme nachſagen, daß er ſeine Aufgabe recht brav gelöſt hat. Überall iſt das Intereſſanteſte hervorgehoben und in lebendiger Sprache und mit Kenntniß der neueſten Forſchungen dargeſtellt. Das Buch kann daher den Lehrern beſtens empfohlen werden, natürlich nicht als Lehrbuch für ihren Unterricht, ſondern zum fleißigen Nachleſen. Auch gereiftern Schülern wird man es mit Nutzen in die Hände geben können.

Schach, F. M., Der Naturfreund. Eine vergleichende Volksnaturgeſchichte für Schule u. Haus. Säugethiere. 1. u. 2. Lieferung. 4. 32 S. Text u. 8 Taf. Abbild. Karlsruhe, F. Gutſch u. Rupp. (Artiſtiſches Inſtitut.) 1845. 7½ Sgr.

Text und Abbildungen ſind nach dem bekannten Schreber'ſchen Werke über die Säugethiere, d. h. nach den vor circa 70 Jahren (der erſte Theil kam 1775 heraus) erſchienenen Theilen, nicht aber nach den von Wagner jetzt dazu herausgegebenen, bald vollendeten Supplementbänden, gearbeitet. Die Schreber'ſchen Abbildungen werden im Vorworte als „vorzügliche Originalien" bezeichnet. Dies Urtheil iſt gänzlich unbegründet; denn die meiſten derſelben entſprechen auch nicht einmal den beſcheidenſten Anforderungen der Gegenwart und ſollten unter keiner Bedingung mehr copirt werden. Wer die vortrefflichen Abbildungen von Säugethieren kennt, welche in der neuern Zeit Frankreich, England und auch Deutſchland in Menge geliefert hat, dem kommen die hier dargebotenen wie Caricaturen vor. Der Text iſt etwas beſſer als die Abbildungen, jedoch immer noch dürftig genug.

c) Schriften über Zoologie.

Gravenhorſt, Dr. J. L. C., ordentl. Prof. der Naturgeſchichte zu Breslau, Das Thierreich nach den Verwandtſchaften und Übergängen in den Klaſſen und Ordnungen deſſelben dargeſtellt. Mit 12 lithogr. Verwandtſchaftstafeln. (X u. 254 S. 8.) Breslau u. Oppeln, bei Graß, Barth u. Comp. 1845. 1 Thlr. 7½ Ngr. od. 2 fl. 15 Kr.

Der Verf. hat die Anſicht, daß das Syſtem der Natur ein anderes ſei als das der Naturforſcher und daß es namentlich nicht darin beſtehe, die Thiere in ſcharf begrenzte und voneinander geſonderte Gruppen zu trennen, ſondern vielmehr die Vereinigung aller Thiere untereinander durch allmälige Übergänge und Annäherungen zum Zweck habe. Dieſe Anſicht iſt nicht neu und wird von allen wahren Naturforſchern, d. h. von ſolchen, welche die Geſchöpfe jahrelang mit aller Aufmerkſamkeit und ohne Vorurtheil in der Natur ſelbſt beobachtet, alſo nicht blos als Leichname in den Muſeen und aus den Bibliotheken kennen gelernt haben, getheilt. Am meiſten haben in

Digitized by Google

dieſer Beziehung die Botaniker geleiſtet, denen es bereits gelungen iſt, den allermeiſten Familien ihren richtigen Platz anzuweiſen, während unſer Verf. ſich nur mit den Klaſſen und Ordnungen beſchäftigt. Indeß glauben wir, daß er ohne große Schwierigkeit ſich auch über die Familien hätte verbreiten können, da es an brauchbarem Material hierzu nicht fehlt.

In der Einleitung verbreitet ſich der Verf. über die „Beziehungen der drei Naturreiche untereinander" und über das „Entſtehen, Verändern und Vergehen der Thierarten", theilt hierauf ſein aus 12 Klaſſen beſtehendes „Syſtem" mit und wendet ſich nun zur Löſung ſeiner eigentlichen Aufgabe, d. h. zu der Nachweiſung der Verwandtſchaften und Übergänge der Klaſſen und Ordnungen der Thiere. Was der Verf. in dieſer Beziehung gibt, iſt weniger ſeine eigene Anſicht und Beobachtung als vielmehr eine Zuſammenſtellung Deſſen, was andere Naturforſcher hierüber geſagt haben. Dadurch iſt die Arbeit gewiß recht mühſam und zeitraubend geworden, welcher Umſtand gewiß auch den Verf. beſtimmt hat, durchgängig die Citate wegzulaſſen und jede Kritik zu vermeiden. Ich glaube aber nicht, daß dieſe intereſſante Aufgabe in dieſer Weiſe gelöſt werden kann, ſondern daß dazu neben der gründlichſten Kenntniß der Gegenſtände und Literatur auch eine gewiſſe Selbſtſtändigkeit im Urtheil erforderlich iſt. Auch berückſichtigt der Verf. den innern Bau der Thiere nicht in dem Maße, als es hier durchaus erforderlich iſt. Mit dieſer Äußerung ſoll indeß das Buch nicht verurtheilt werden; im Gegentheil kann es Lehrern, die ſich etwas weiter als gewöhnlich mit Naturgeſchichte beſchäftigen und keine große Bibliothek beſitzen, beſtens empfohlen werden; ſelbſt der eigentliche Forſcher wird es, da es viel guten Bauſtoff enthält, nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen.

Die beigegebenen „Verwandtſchaftstafeln" ſind ſehr einfach, verſinnlichen aber das Vorgetragene ganz gut.

Reichenbach, A. B., Lehrer an der Realſchule in Leipzig, Neueſte Volksnaturgeſchichte des Thierreiches für Schule und Haus. Mit mehren Tauſend ſchön gravirten u. gewiſſenhaft naturgetreuen Abbild. Bd. I., Heft 1. Leipzig, bei Pönicke u. Sohn. hoch 4. 1 Bg. Text u. 5 Taf. Abbild. Preis ſchwarz 7½ Sgr., colorirt 10 Sgr.

Die Abbildungen ſind ſchön und naturgetreu, zum Theil mit recht hübſchen landſchaftlichen Umgebungen verſehen, wie in dem Bilderſaal von Treitſchke, und ſauber colorirt. Über den Text läßt ſich ein Urtheil noch nicht abgeben, da erſt ein Bogen vorliegt. Wem es noch an einem populairen Werke mit guten Abbildungen fehlt, dem kann das Reichenbach'ſche beſtens empfohlen werden. Es wird 60 Lieferungen nicht überſteigen, ſchwarz alſo 15 Thlr., colorirt 20 Thlr. koſten.

Reichenbach, Dr. A. B., Lehrer der Naturgeſchichte an der Realſchule zu Leipzig, Univerſum des Thierreiches. Praktiſche Naturgeſchichte des Menſchen und der Thiere, für Gebildete aller Stände. Mit meiſt in Stahl

Digitized by Google

geſtochenen u. naturgetreu colorirten Abbild. Leipzig, Verl. von Gebhardt u. Reisland. Erſtes bis achtes Heft. 1845. Preis jedes Heftes von 4 colorirten Taf. u. 2—1 Bg. Text in hoch 4. 12 Ngr.

Dies Werk iſt nach einem großartigern Plane angelegt als das vorige. Es ſoll 6 Bände umfaſſen, von denen jeder ein für ſich beſtehendes Ganzes bilden wird. Die Stärke der Bände iſt nicht angegeben; nach dem Proſpectus zu ſchließen, werden circa 90 Hefte dazu erforderlich ſein. Die Subſcribenten haben ſich alſo auf eine Ausgabe von wenigſtens 36 Thlr. gefaßt zu machen. Das iſt viel Geld. Wir wünſchen, daß die Herren Verleger ihre Rechnung finden mögen.

Ohne mich in eine weitläufige Anzeige einzulaſſen, da das Werk nicht zunächſt für Lehrer geſchrieben worden, bemerke ich nur, daß die Thierbeſchreibungen, ſo weit ſie jetzt vorliegen, recht gut — populair, mit Benutzung der neuern Forſchungen — ausgefallen ſind, die Abbildungen dagegen nicht überall den Anforderungen genügen, ſowol was den Umriß als auch das Colorit anlangt. Aber dies zu erzielen, hat, wie ich aus Erfahrung weiß, ſeine großen Schwierigkeiten, wenn die Künſtler nicht zugleich Naturhiſtoriker ſind. Tafel 15 liefert in jeder darauf befindlichen Figur den Beweis zu dieſer Behauptung. Lobend muß aber anerkannt werden, daß neben den Thiergeſtalten faſt durchgängig noch die charakteriſtiſchen Kennzeichen, wie Schädel, Zähne, Füße u. ſ. w., in guten Zeichnungen geliefert worden ſind, was dem Werke einen beſondern Werth verleiht.

So hat das Werk, wie andere, ſeine Licht- und Schattenſeiten. Findet daſſelbe den gewünſchten Abſatz, ſo werden die Verleger gewiß Alles aufbieten, letztere nach Möglichkeit zu entfernen.

Schulz, Joh. Heinr., Oberlehrer an der Real- und Eliſabethſchule zu Berlin, Fauna Marchica. Die Wirbelthiere der Mark Brandenburg. Ein Handbuch für Lehrer, Forſtbeamte, Landwirthe, Jäger, Studirende u. Liebhaber der Naturgeſchichte. Berlin, 1845. Verlag der Eyſſenhardt'ſchen Buchh. gr. 8. (XXXIV u. 584 S.) 2 Thlr.

Dieſe Fauna Marchica kann, wie der Verf. richtig bemerkt, als eine Fauna des nördlichern Deutſchlands betrachtet werden, da faſt keins der darin aufgeführten Thiere der Mark eigenthümlich iſt, vielmehr alle ziemlich allgemein verbreitet ſind. Bei der Einrichtung aber, die der kenntnißreiche Verf. dem Werke gegeben hat, kann es allen deutſchen Lehrern ohne Ausnahme als ein ſehr brauchbares Handbuch über die Wirbelthiere empfohlen werden. Das Allgemeine dieſer vier Thierklaſſen, nämlich die Kennzeichen der Klaſſen und Ordnungen, iſt ganz ausführlich, ſelbſt mit Berückſichtigung des Ausländiſchen, angegeben und ebenſo ſind die Familien, Gattungen und Arten ganz ſpeciell beſchrieben. Das Meiſte von dem Dargebotenen wird der Lehrer unmittelbar für ſeinen Unterricht gebrauchen können, durch das fleißige Studium des ganzen Werkes aber jedenfalls ſeine Kenntniß dieſer Thiere ſehr erweitern.

Digitized by Google

Erichſon, Dr. W. F., Prof. zu Berlin, Naturgeſchichte der Inſecten Deutſchlands. Erſte Abtheilung. Käfer. Dritter Band. Erſte und zweite Lief. gr. 8. 320 S. Berlin, Nicolai'ſche Buchh. 1845. Preis jeder Lieferung 25 Sgr.

Ein früheres Unternehmen, „Die Käfer der Mark Brandenburg", hat der Verf., nachdem der erſte Band erſchienen, vor der Hand aufgegeben, vielmehr wol dies hier angezeigte an ſeine Stelle treten laſſen. Die deutſchen Entomologen können ſich dazu Glück wünſchen, da ſie nun endlich ein Werk erhalten, mit deſſen Hülfe ſie ihre Sammlungen werden in Ordnung bringen können. Bei dem Talente, das Erichſon beſitzt, und den außerordentlichen Hülfsmitteln, die ihm zu Gebote ſtehen, wird er ein ausgezeichnetes Werk liefern, zunächſt freilich nicht für den Anfänger, wol aber für Geübtere. Das Vorliegende läßt nichts zu wünſchen übrig. Einer brieflichen Mittheilung zufolge wird der erſte Band noch in dieſem Jahre vollendet werden.

Redtenbacher, Dr., Die Gattungen der deutſchen Käfer-Fauna nach der analytiſchen Methode bearbeitet, nebſt einem kurzgefaßten Leitfaden, zum Studium dieſes Zweiges der Entomologie. Mit 2 Kupfertafeln. Wien, 1845. Bei Gerold. (XIV u. 177 S. gr. 8.) 2⅙ Thlr.

Dies Werk hat ganz die Einrichtung von Cürie's bekannter Anleitung zum Beſtimmen der Pflanzen. In einer ziemlich umfaſſenden Einleitung gibt der Verf. eine vollſtändige Terminologie, zu deren Erläuterung eine Menge recht gut gearbeiteter Abbildungen beigegeben ſind. Hierauf kommen, wie bei Cürie, zwei umfaſſende Tabellen, von denen die erſte das Beſtimmen der Familien, die zweite das der Gattungen zum Zweck hat. Wer die Terminologie gut inne hat, wird im Stande ſein, jede deutſche Käfergattung ohne große Schwierigkeit danach beſtimmen zu können. Anfängern, auch etwas Vorgerücktern, kann das Werk beſtens empfohlen werden; es wird ihnen noch neben dem Erichſon recht gute Dienſte leiſten.

Dahlbom, Hymenoptera europaea praecipue borealia; Formis Typicis nonnullis Specierum Generumve Exoticorum aut Extraneorum propter nexum systematicum associatis. Per Familias, Genera, Species et Varietates disposita atque descripta. Tomus S p h e x in sensu Linnaeano. Lund. ex Officina Lundbergiana 1843—45. 3 Thlr. 10 Sgr.

Dies Werk iſt ganz lateiniſch geſchrieben, alſo nur für Die brauchbar, welche Kenntniß dieſer Sprache beſitzen. Der Verf., Profeſſor in Lund, iſt ein äußerſt genauer Beobachter und hat über ein bedeutendes Material und umfaſſende Hülfsmittel bei ſeiner Arbeit verfügen können. Außer ausführlichen Beſchreibungen hat er höchſt brauchbare Tabellen zum Beſtimmen der Familien, Gattungen und Arten geliefert. Um dem Anfänger das eigene Beſtimmen noch mehr zu erleichtern, wird der Verf., brieflichen Mittheilungen zufolge, in Kürze noch einige Tafeln Abbildungen, auf denen hauptſächlich die Flügel mit ihrem Aderverlauf dargeſtellt ſind, erſcheinen laſſen, worauf ich die Freunde dieſer Inſectenordnung aufmerkſam mache.

Digitized by Google

Herold, E., Dr. Prof., Teutſcher Raupenkalender. Eine genaue Beſchreibung der Naturgeſchichte der in Teutſchland und den angrenzenden Ländern vorkommenden Schmetterlings-Raupen, nach den Monaten ihres Vorkommens geordnet. Nebſt einer Einleitung über das Aufſuchen der Raupen, die dazu nöthigen Werkzeuge, ihre Erziehung zu Schmetterlingen, die Anlage von Raupenſammlungen durch Trocknen und Aufbewahren derſelben. Für die Jugend bearbeitet. Mit 8 Tafeln illum. Abbild. 8. (191 S.) Nordhauſen, bei Fürſt. 1845. Preis geb. 1 Thlr.

Der lange Titel gibt den Inhalt, den der Verf. der Hauptſache nach aus den beſſern bekannten Werken von Vogel, Ochſenheimer, Jablonsky, Röſel, Berge und Meigen geſchöpft hat, an. Die Beſchreibungen ſind nicht ſehr vollſtändig, fehlen bei vielen Raupen ganz, die Abbildungen leidlich. Indeß werden angehende Schmetterlingsſammler Manches aus dem Buche lernen.

d) Schriften über Botanik.

Cürie, Anweiſung, die im mittlern und nördlichen Deutſchland wachſenden Pflanzen auf eine leichte und ſichere Weiſe durch eigene Unterſuchung zu beſtimmen. Sechste Aufl. Kittlitz, bei Zobel. 1845. 1 1/6 Thlr.

Dies Werkchen iſt vorzugsweiſe Anfängern und allen Denen zu empfehlen, welche große Ausgaben für botaniſche Schriften ſcheuen müſſen. Es enthält eine ſehr ſichere Anleitung zum Beſtimmen der Pflanzen durch eigene Unterſuchung und kann für dieſen Zweck beſtens empfohlen werden.

Bittkow, Theophil, Lehrer in Berlin, Methodiſcher Leitfaden zu einem gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für höhere Bürgerſchulen mit beſonderer Berückſichtigung der höhern Mädchenſchulen. Zweiter Theil. Botanik. Berlin, 1845. (VIII u. 160 S. gr. 8.) 12 Sgr.

In der Vorrede beſchreibt der Verf. ganz kurz ſein Verfahren beim Unterricht in der Botanik. Es ſtimmt im Weſentlichen mit dem in der neuern Zeit als richtig anerkannten überein, nur daß der Verf. von den 2 wöchentlichen Stunden Eine ausſchließlich auf Organographie und Terminologie, gegen den Schluß des Curſus auf Syſtemkunde verwendet. Dieſe Trennung iſt wol, die Syſtematik abgerechnet, nicht natürlich und erſcheint nur als ein Überbleibſel aus jener Zeit, wo man erſt Terminologie trieb und dann die Pflanzen kennen lehrte. Das Rechte iſt wol unſtreitig, die terminologiſchen Begriffe da zu erläutern, wo ſie ſich bei der unmittelbaren Anſchauung der Pflanze von ſelbſt aufdrängen, und dann von Zeit zu Zeit oder vielleicht auch nur am Schluß eines Sommerhalbjahrs überſichtlich zuſammenzuſtellen und zu wiederholen.

Das Buch ſelbſt enthält außer einer kurzen Einleitung Zweierlei: Terminologie und Syſtemkunde. Erſtere umfaßt circa 120 Seiten, iſt alſo ſehr vollſtändig abgehandelt, letztere 33. Die Arbeit verdient Lob. Nur hätte ihr der Verf. nicht den Titel: „Methodiſcher Leitfaden“ geben ſollen. Ein methodiſcher Leitfaden zum Unterricht in der Botanik hat mit dieſem Buche wol nichts gemein. „Kurzgefaß-

Digitized by Google

tes Handbuch der Terminologie und Syſtemkunde“ hätte der Verf. mit Biſchoff ſchreiben ſollen, wenn er Irrungen verhüten wollte. Als ſolches empfehle ich es beſonders angehenden Botanikern, z. B. Seminariſten, zum eigenen Gebrauch recht angelegentlich.

e) Schriften über Mineralogie.

Heer, A., ordentl. Lehrer am Gymnaſ. zu Wetzlar, Handbuch der Mineralogie, oder Anleitung, die Mineralien auf eine leichte und ſichere Weiſe und ohne künſtliche Hülfsmittel durch eigene Unterſuchung zu beſtimmen. Für Schulen, Anfänger in der Mineralogie und Jeden, der ein gefundenes Mineral gern auf der Stelle nach Namen, Eigenſchaften, Benutzung u. ſ. w. kennen lernen möchte, bearbeitet. Zweite Aufl. Mit 7 Steindrucktafeln u. 1 Farbentafel. Frankfurt a. M., bei D. Sauerländer. 1845. (X u. 418 S. gr. 8.) Preis cart. 1⅔ Thlr.

Dies Handbuch iſt in der beliebten Manier von Cürie's Anleitung zum Beſtimmen der Pflanzen gearbeitet. Es beſteht aus einer Einleitung, in der die Kennzeichenlehre ziemlich vollſtändig bearbeitet iſt, und aus Tabellen zum Beſtimmen der Klaſſen, Gattungen und Arten. Bei Bearbeitung der Tabellen zum Beſtimmen hat der Verf. nur die ſogenannten äußern Kennzeichen, als: Härte, Glanz, Gefüge, Bruch, Geſtalt, Farbe u. ſ. w. berückſichtigt, weil ſie leicht in die Augen fallen. Das einzige künſtliche Hülfsmittel, welches der Beſtimmende gebraucht, iſt ein Feuerſtahl. Damit man indeß nichts in dem Buche vermiſſe, hat der Verf. die Kennzeichen, welche durch künſtliche Hülfsmittel gefunden werden, in den Beſchreibungen angegeben. Beides iſt zu loben, obgleich ich glaube, daß Letzteres füglich den gewöhnlichen Handbüchern hätte überlaſſen bleiben können. Das Buch wäre dadurch um ein gut Theil billiger und für den Gebrauch auf Excurſionen bequemer geworden. Die Abbildungen gehören zur Terminologie und ſind recht ſchön, ganz ausſchattirt, nicht blos in Umriſſen. Das Werk iſt Anfängern beſtens zu empfehlen.

2) Schriften zum Unterricht.

a) Für Lehrer.

Nobolsky, H., Der Pflanzenwelt Sinn und Sprache. Eine eigenthümliche Pflanzenkunde für Mütter, Jungfrauen, Jünglinge und Naturfreunde. Magdeburg, bei A. Falkenberg. 1845. (XVI u. 357 S. kl. 8.) 1 Thlr.

Dieſes ſehr ſchön ausgeſtattete Büchlein iſt, um es kurz zu ſagen, eine poetiſche Pflanzenkunde für Jungfrauen. Nachdem der Verf. einige für ſeinen Zweck beſonders geeignete Kapitel aus der allgemeinen Botanik behandelt hat, z. B. „Das Licht und die Wärme“, „Die Farben der Blumen“, „Die Blätter“, „Die Früchte“, „Die Wurzel“ u. ſ. w., beſchreibt er die bedeutendſten inländiſchen und merkwürdigſten ausländiſchen Pflanzen, und zwar in der Folge, in welcher ſie blühen. Um die hierdurch geſtörte Überſicht in etwas wiederherzu-

ſtellen, hat der Verf. die ausgewählten Pflanzen familienweiſe aufgeführt, was nur zu loben iſt. Die Auswahl iſt gut. Die Beſchreibungen berückſichtigen nur das Augenfälligſte und beſchränken ſich faſt durchgängig auf Das, was die Species betrifft. Das Hauptbeſtreben des Verf. iſt darauf gerichtet, durch die Betrachtung der Pflanzen das Gefühl zu erregen, namentlich das äſthetiſche und ſittliche. Daher führt er überall ſorgfältig an, wovon dieſe und jene Pflanze den Alten ein Bild war oder was das jetzige Geſchlecht ſich darunter vorſtellt, und fügt die poetiſchen Ergüſſe älterer und neuerer Dichter in reicher Auswahl hinzu. Man muß es dem Verf. zum Ruhme nachſagen, daß er dieſen Zweck im Ganzen recht wohl erreicht hat. Wir nehmen daher auch keinen Anſtand, das Buch namentlich Lehrern an gehobenen Mädchenſchulen beſtens zur Benutzung zu empfehlen, ohne jedoch damit ſagen zu wollen, daß es ihnen Leitfaden beim Unterricht ſein ſolle. Dazu iſt es wol nicht beſtimmt und auch wirklich nicht geeignet. Auch beim Mädchen darf die poetiſche Auffaſſung das genaue Betrachten der Pflanzen nicht beeinträchtigen, was geſchieht, wenn ſie vorherrſcht. (Vergl. die Beſchreibung des Veilchens im erſten Curſus meiner Anweiſung zum Unterricht in der Pflanzenkunde, 2te Aufl.)

Scholz, J. Chr. Friedr., Lehrer am evangel. Schullehrer-Semin. in Breslau, Das Wiſſenswürdigſte aus der Mineralogie für die Volksſchulen Schleſiens. Breslau, bei Graß, Barth u. Comp. 1845. (VIII u. 64 S. kl. 8.) 5 Sgr.

„Das vorliegende Werkchen enthält das Wiſſenswürdigſte aus der Mineralogie für die Volksſchulen Schleſiens. Demzufolge behandelt es hauptſächlich ſolche Mineralien, welche in Schleſien häufig vorkommen und durch ihre Anwendung beſondere Wichtigkeit erlangt haben, doch iſt auch die Beſchreibung einiger Foſſilien, welche in dieſem Lande gar nicht, oder doch nur ſelten, oder nicht von vorzüglicher Güte gefunden werden, aufgenommen, weil dieſelben ſich eines allgemeinen Gebrauchs erfreuen und deshalb bekannter und beachtenswerther ſein dürften als viele einheimiſche Producte. Die Beſchreibungen ſind nicht gleich ausführlich; ſie heben immer nur die Merkmale hervor, welche in die Augen fallen oder doch durch einfache Verſuche leicht erkennbar werden. Daran ſchließen ſich Bemerkungen über das Vorkommen, die Gewinnung, Bearbeitung und Benutzung derſelben, theils um die Wißbegierde der Schüler zu befriedigen und deren Theilnahme am Gegenſtande zu erhöhen, theils um erkennen zu laſſen, wie tief die Natur in das Leben der Menſchen eingreift. Eine beſondere Anweiſung, wie der Gegenſtand in der Volksſchule zu behandeln ſei, iſt nicht gegeben, doch wird der denkende Lehrer aus der Anordnung und Darſtellung des Stoffes manchen Fingerzeig für ein zweckmäßiges Verfahren herausfinden.“

Mit dieſen Worten der Vorrede beſchreibt der Verf. ſein Buch ſelbſt ganz richtig. Bedauern muß man aber für den Fall, daß der

Digitized by Google

Verf. ein eigenthümliches, zweckmäßiges Verfahren beim Unterricht beobachtet, daß er es nicht in aller Kürze mitgetheilt hat. Darüber kann man nicht oft genug reden. Und aufrichtig geſtanden, kann ich aus der „Anordnung und Darſtellung des Stoffes“ wenig Fingerzeige für ein zweckmäßiges Verfahren herausfinden. Es kann unmöglich im Sinne des Verfaſſers ſein, den Unterricht mit der „Kennzeichenlehre“ beginnen zu laſſen, wie im Buche geſchieht. Denn dieſe muß ſich aus dem Betrachten einer zweckmäßig gewählten Anzahl von Mineralien von ſelbſt ergeben. Die einzelnen Mineralbeſchreibungen ſind populair gearbeitet und enthalten beſonders viel über den Gebrauch der Mineralien, was manchen Lehrern angenehm ſein wird.

b) Für Schüler.

Vogel, Dr. K., Director, und **Pompper**, Dr. H., ordentl. Lehrer an der Bürgerſchule zu Leipzig, Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen und zum Selbſtunterricht. Leipzig, 1845. Verlag von J. A. Barth. Erſte Abtheilung: Zoologie (XVI u. 200 S.), zweite Abtheilung: Botanik und Mineralogie. (IV u. 271 S. gr. 8.) 1 Thlr. 9 Ngr.

Die Grundſätze, nach welchen dieſer Leitfaden bearbeitet iſt, ſind bereits weiter oben angegeben worden. Es genügt daher hier die Bemerkung, daß die Naturproducte, welche als Typen der Klaſſen und Ordnungen aufgeſtellt, ganz ausführlich beſchrieben ſind, die zur weitern Ausführung dienenden dagegen nur eine kurze Charakteriſtik erhalten haben. Wie andere Arbeiten des Herrn Dr. Pompper, ſo muß auch dieſe als eine ſehr wohlgelungene, von Lehrern und Schülern mit Nutzen zu gebrauchende bezeichnet werden.

Schwaab, Dr. W., ordentl. Lehrer an der Realſchule zu Kaſſel, Die zweite Stufe des naturgeſchichtlichen Unterrichts. Ein Leitfaden für Gewerbſchulen, Gymnaſien u. Realſchulen. Syſtemkunde. Kaſſel, 1845. Luckhardt'ſche Buchhandl. (VI u. 316 S. gr. 8.) 25 Sgr.

Über die „Erſte Stufe des naturgeſchichtlichen Unterrichts“ von demſelben Verf. habe ich mich in Nr. 89 der Allgem. Schulz. ausführlich ausgeſprochen. Obwol im Ganzen nach meinem erſten Curſus angelegt, konnte ich dieſelbe doch nicht unbedingt empfehlen, namentlich

1) weil ſie zu viel Stoff enthält, die engere Auswahl aber eben Das iſt, was man nicht gern Jedem überläßt;
2) weil in der Zoologie und Botanik mehrfach Naturkörper aufgenommen ſind, die für den erſten Unterricht zu viel Schwierigkeiten darbieten;
3) weil ein großer Theil der aufgenommenen Thiere und Pflanzen nicht unmittelbar zur Anſchauung gebracht werden kann, was doch für den erſten Unterricht durchaus erforderlich iſt;
4) weil nicht überall, namentlich in der Botanik, ein Fortſchritt vom Leichtern zum Schwerern ſtattfindet.

Digitized by Google

Es iſt ſeitdem eine neue Auflage von der erſten Stufe erſchienen, mir jedoch noch nicht zu Geſicht gekommen.

Die zweite, hier anzuzeigende Stufe enthält die Syſtematik oder beſſer: die Naturkörper in ſyſtematiſcher Folge; denn von eigentlicher Syſtematik, d. h. Syſtemkunde, iſt im ganzen Buche nicht die Rede. Der Verf. gibt in allen Klaſſen und Ordnungen zuerſt tabellariſche Überſichten, läßt dieſen dann die Merkmale der genannten ſyſtematiſchen Einheiten, ſowie der Familien, ziemlich ausführlich folgen und fügt überall die Namen der Gattungen und Arten hinzu. Hier und da findet man bei den Gattungen und Arten auch einzelne Merkmale, leider aber höchſt willkürlich, ohne alle Rückſicht auf dieſe ſyſtematiſchen Einheiten gewählt. Ein Beiſpiel wird dies beweiſen. Seite 12 heißt es: „Schweifaffen, Pithecia: der ſchwarze Saki (P. Satanas), mit ſtarkem Barte, Schwanz ſchlaff. Braſilien." Das erſte Merkmal: „mit ſtarkem Barte", paßt auf zwei Arten, auf P. Satanas et Israelita; das zweite: „Schwanz ſchlaff", iſt gemeinſames Merkmal der Familie der Schweifaffen, gilt alſo für vier Gattungen. Solche Confuſion iſt unverzeihlich, beſonders wenn ſie öfter wiederkehrt, wie in dieſer Schrift.

Die Mittheilung der erwähnten Überſichten neben den ausführlichen Charakteren kann ich nicht billigen, da ihre Anfertigung gerade eine ganz vortreffliche Übung für die Schüler iſt. Ebenſo verdient es keine Anerkennung, daß die Gattungen und Arten meiſt ohne Kennzeichen hingeſtellt ſind, indem nun das Werk keine ausreichende Anleitung zur Übung im Beſtimmen abgibt.

Kapff, M. Fr. G., Dekan in Geislingen, Die Naturgeſchichte in Tabellen für Schulen. Zweite Aufl. (8 S. 8.) Stuttgart, bei Steinkopf. 1845. Preis einzeln geh. 2 gGr., 25 Expl. 1⅓ Thlr., 100 Expl. 4 Thlr.

Das ganze Werkchen enthält weiter nichts als Namen, und zwar auf der erſten Seite die Namen der Klaſſen und Ordnungen aller drei Reiche, auf den folgenden ſechs nebeneinander, von Linien umſchloſſen, die Namen der Klaſſen, Ordnungen und einer Anzahl Arten. Bei dem geringen Umfange hätte der Raum wol noch zweckmäßiger benutzt werden können. Die 6. Ordnung der Säugethiere, die Edentaten, ſind unpaſſend als Thiere „ohne Gebiß" bezeichnet. Beſſer nennt man ſie „Zahnarme". Den Thierarten iſt hier und da noch der Name einer höhern ſyſtematiſchen Gruppe vorangeſtellt, merkwürdigerweiſe aber bald ein Familien-, bald ein Gattungsname. Bei einzelnen Gattungen findet man auch Abarten ſtatt Arten aufgeführt, z. B. bei der Gattung Haſe, Schaf, Ziege u. a.

Für welche Art Schulen das Werkchen beſtimmt iſt, wird nicht angegeben; wahrſcheinlich ſoll es den Volksſchulen dienen. Wenn ſich die Schüler derſelben im letzten Schuljahre ſelbſt eine ſolche Überſicht anfertigten, ſo wäre dagegen Nichts einzuwenden; es wäre eine nützliche Selbſtbeſchäftigung. Aber ein Werk dieſer Art ihnen in die

Digitized by Google

Hände zu geben, d. h. ſie zum Ankauf deſſelben anzuhalten, das kommt mir etwas ſonderbar vor.

Lemberger, Schullehrer zu Landshut, Naturgeſchichte und Naturlehre für die höhern Klaſſen der deutſchen Werktagsſchule. (79 S. kl. 8.) Landshut, bei Joſ. Thomann. 2 Sgr.

Was man ſich unter einer „deutſchen Werktagsſchule" zu denken hat, wird aus dem Inhalte des Buches erſichtlich, nämlich eine auf der niedrigſten Stufe befindliche Volksſchule; denn nur für eine ſolche möchte das Dargebotene ſich im Nothfall eignen.

Das ganze Thierreich iſt auf acht kleinen Octavblättchen abgehandelt, das Pflanzen- und Mineralreich jedes auf ſechs. Und dabei ſind die Lettern noch auffallend groß. Der Verf. beſchränkt ſich darauf, anzugeben, wie man die Naturproducte eintheilt und wodurch ſie nützen oder ſchaden; Kennzeichen einzelner Naturkörper finden ſich faſt nirgend, die paar Giftpflanzen etwa ausgenommen, in deren Beſchreibungen einige unweſentliche Merkmale vorkommen. Die Eintheilungen ſind durchweg unbrauchbar und beweiſen, daß der Verf. ſo gut wie gar keine Naturgeſchichts-Kenntniſſe beſitzt. Zur Begründung dieſes Urtheils reicht es aus, anzuführen, daß die Säugethiere S. 29 in fünf Ordnungen abgetheilt werden, in Hausthiere, Jagdthiere, Raubthiere, Nagethiere und Waſſerthiere.

Wirtgen, Lehrer an der höhern evang. Stadtſchule in Koblenz, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an Gymnaſien u. höhern Bürgerſchulen. Zugleich als Anleitung zur leichtern Beſtimmung der wildwachſenden phanerogamiſchen Pflanzen des mittlern und nördlichen Deutſchlands. Zweite Aufl. (VIII u. 483 S. 8.) Koblenz, bei J. Hölſcher. 1845. 27 Sgr.

Die Einleitung enthält eine kurze Organographie und Syſtemkunde, das Folgende eine Anleitung zum Beſtimmen der Gattungen und Arten Nord- und Mitteldeutſchlands. Die Anordnung iſt nach dem Linné'ſchen Syſtem, dem leichteſten für Anfänger, gemacht. Sowol bei der Unterſcheidung der Gattungen als auch bei der der Arten hat der Verf. nach möglichſter Überſichtlichkeit geſtrebt, welchen Zweck er theils durch natürliche Gruppirungen, theils dadurch erreicht hat, daß er nur die weſentlichſten Merkmale aufgenommen. Die Ausführung beweiſt auf jeder Seite, daß der Verf. nicht nur durchgängig die beſten Hülfsmittel benutzt, ſondern auch überall die Natur ſelbſt befragt hat. Sein Buch verdient deshalb angehenden Botanikern, namentlich auch den Schülern der Oberklaſſen höherer Schulanſtalten, empfohlen zu werden.

Eichelberg, J. F. A., Prof. in Zürich, Methodiſcher Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für höhere Lehranſtalten. Dritter Theil: Mineralogie. Zweite Aufl. (VIII u. 176 S. gr. 8.) Zürich, bei Meyer u. Zeller. 1845. 10 Ngr.

Über die Anordnung des Stoffes und die Art der Bearbeitung dieſes Leitfadens habe ich mich bereits im erſten Abſchnitt dieſes Aufſatzes ausgeſprochen. Es wird daher hier die Bemerkung genügen,

Digitized by Google

daß das Gelieferte mit Sachkenntniß gearbeitet iſt, jedoch nur in ſolchen Schulen mit Nutzen wird gebraucht werden können, in denen die Chemie tüchtig tractirt wird, da der Verf. auf die chemiſchen Kennzeichen einen bedeutenden Werth gelegt, die Mineralogie von der Chemie abhängig gemacht hat.

Bromme, Traugott, Zonengemälde. Naturgeſchichte und Völkerkunde vollſtändig in Wort und Bild. (Quer-Fol. 130 S. u. 40 colorirte Tafeln.) Stuttgart, bei Schmidt u. Spring. 1846. 6 Thlr.

Der Verf. hat nicht angegeben, für wen ſein Werk beſtimmt iſt; nach der ganzen Anlage zu ſchließen, ſoll es wol vorzugsweiſe der gereiftern Jugend in die Hände gegeben werden. Nach einer Einleitung, in welcher von der Geſtalt und Größe der Erde, den Zonen, dem Klima, den atmoſphäriſchen Erſcheinungen, dem Lande und Meere, den Producten und deren Vertheilung in Zonen die Rede iſt, geht der Verf. zur Schilderung der Erdtheile in 40 verſchiedenen Zonengemälden über. Die geographiſche Beſtimmung, die Bodenbeſchaffenheit, der Menſch, die Thier- und Pflanzenwelt ſind die Hauptpunkte dieſer Zonenſchilderungen. Das Dargebotene iſt im Ganzen zuverläſſig, mit Benutzung der beſſern Hülfsmittel bearbeitet und dürfte mit Nutzen und Intereſſe von der Jugend geleſen werden. Die Abbildungen dagegen laſſen, namentlich was das Colorit anlangt, Manches zu wünſchen übrig. Außer den verſchiedenen Völkerſchaften und einigen Charakterpflanzen ſind hauptſächlich Thiere der obern Klaſſen, beſonders Säugethiere und Vögel, zur Darſtellung gekommen. Die meiſten Tafeln ſind überfüllt und gewähren, da Alles bunt durcheinander ſteht, dem Auge keinen Ruhepunkt. Der Zweck des Werkes dürfte beſſer erreicht worden ſein, wenn der Verf. 40 recht charakteriſtiſche Landſchaften, aus jedem ſeiner Zonengemälde eine, geliefert und in dieſe die eigenthümlichſten Pflanzen und Thiere möglichſt natürlich hineingeſtellt hätte. Die Herausgabe ſolcher Landſchaften würde ein wahres Verdienſt geweſen ſein. Vielleicht entſchließt ſich die thätige Verlagshandlung noch dazu.

Digitized by Google

VII.

Naturlehre.

Bearbeitet

von

Auguſt Lüben.

Methodik.

Wenn irgend etwas noch im Argen liegt, ſo iſt es die Methode des Unterrichts in der Naturlehre, ſo weit dieſelbe aus den einſchläglichen Schriften zu erkennen iſt. Man beginnt den Unterricht mit einer Erklärung von „Naturlehre", unterſcheidet dieſelbe von der „Naturgeſchichte", redet von „Experimenten", „Hypotheſen", „hypothetiſchen Erklärungen", theilt die Eigenſchaften der Körper ein in „allgemeine und beſondere", trägt darauf ein Geſetz nach dem andern vor und erläutert es durch einige Beiſpiele.

Das kann unmöglich das Rechte, das Natürliche ſein, Das, was den Kindern am erſten zum Verſtändniß gebracht werden kann, was geeignet iſt, Liebe für den Gegenſtand in ihnen zu erwecken. Man mag die Erklärung von „Naturlehre" ſo einfach faſſen als man nur kann, immer wird ſie Ausdrücke enthalten, die nur Der ganz verſteht, der ſchon einige Zeit Unterricht in dieſer Wiſſenſchaft erhalten und ſelbſt einige Beobachtungen angeſtellt hat. Ebenſo, ja noch viel ſchwieriger iſt es, dem Anfänger, hier dem Kinde, deutlich zu machen, was man ſich unter einer „Hypotheſe" zu denken habe. Man täuſcht ſich vollſtändig, wenn man glaubt, das Kind lerne eine Erklärung hiervon dadurch begreifen, daß man, wie es in einer Phyſik vom Jahre 1846 noch heißt, hinzuſetzt: „So iſt es z. B. eine Hypotheſe, daß ein Lichtſtrahl durch irgend ein Mittelding — Äther — welches durch das Herauffallen deſſelben eine Erſchütterung erleidet,

Digitized by Google

fortgepflanzt und auf dieſe Art zur Erde gebracht werde" u. ſ. w. „Lichtſtrahl", „Mittelding", „Äther", „Erſchüttern des Äthers", „Fortpflanzen!" Armer kleiner angehender Phyſiker, wie wird dir bei ſolchen „Erläuterungen, Beiſpielen" zu Muthe werden! Staune ob der Gelehrſamkeit, und glaube, wo du ſchauen ſollteſt! Betrachte es als eine „Einleitung" zu Dem, was noch kommen wird: Vordociren der Naturgeſetze!

Mir ſcheint es, als ſei es in keinem Unterrichtsgegenſtande leichter, das Rechte zu treffen, als gerade in der Naturlehre. Wer auch nur einige Kenntniß in dieſer Wiſſenſchaft hat, der muß wiſſen, daß es ſich in derſelben überall um ein Dreifaches handelt:

1) Kenntniß der Erſcheinungen,
2) Nachdenken über den geſetzmäßigen Verlauf der Erſcheinungen, und
3) Aufſpüren der verborgenen Urſachen und Kräfte, welche den Geſetzen und Erſcheinungen zu Grunde liegen.

Nun müßte man doch in der That recht abſonderlich verkehrte Grundſätze über den Jugendunterricht haben, wenn man, ſtatt mit der „Kenntniß der Erſcheinungen", mit dem „geſetzmäßigen Verlauf" oder gar mit dem „Aufſuchen der Urſachen und Kräfte" derſelben den Anfang machen wollte. Liegt es denn nicht ganz nahe, zuerſt die Aufmerkſamkeit der Kinder auf die Erſcheinungen hinzulenken, dieſe richtig anſchauen und beſchreiben zu laſſen und darauf das Nachdenken darüber zu erregen, die Geſetze und Kräfte ſelbſt auffinden zu laſſen, ſo weit es nur irgend möglich iſt? Sicher!

Das Verdienſt, auf dieſe natürliche, ſo höchſt einfache Methode aufmerkſam gemacht zu haben, gebührt unſerm verehrten Dieſterweg. Er hat es bereits 1835, in der erſten Auflage des „Wegweiſers zur Bildung für deutſche Lehrer" gethan. Und doch haben wir noch keine nach methodiſchen Grundſätzen bearbeitete Anweiſung zur Naturlehre, wenigſtens nicht für Volksſchulen und mittlere Bürgerſchulen. Worin liegt das? Einzig darin, daß die Lehrer dieſer Schulen nicht die für eine ſolche Arbeit erforderlichen phyſikaliſchen Kenntniſſe haben und die gelehrten Phyſiker gewöhnlich weder das Bedürfniß dieſer Schulen kennen, noch überhaupt Methodiker zu ſein pflegen.

Eine andere Frage von Belang in Betreff der Methode iſt noch die, ob man dies oben aufgeſtellte Dreifache auf allen Unterrichtsſtufen verbinden, oder mit Hauſſi *) zu ebenſo vielen Curſen erheben ſoll.

*) Die Experimental-Phyſik, methodiſch dargeſtellt. Erſter Curſus: Kenntniß der Phänomene. Zweiter Curſus: Von den phyſikaliſchen Geſetzen. Dritter Curſus: Von den phyſiſchen Kräften. Berlin, Verlag von Duncker u. Humblot.
Eine vortreffliche Schrift, aus der viel zu lernen iſt.

Digitized by Google

Nach meinem Dafürhalten iſt nur das Erſte natürlich. Kein denkendes Kind begnügt ſich mit der Kenntniß der Erſcheinung; es will vielmehr auch die Frage beantwortet haben: „Wie geht das zu?“ Und begnügte ſich ein träges Kind mit jener Kenntniß, ſo müßte man es aufrütteln und zum Nachdenken zwingen. Denn wird der Unterricht in der Phyſik nicht zugleich zur Geiſtesgymnaſtik, dann taugt er nicht viel. In den Volks- und mittlern Bürgerſchulen pflegt der ganze Unterricht in der Regel nur aus einem Curſus für die Oberklaſſe zu beſtehen, und unter ſolchen Verhältniſſen iſt an eine Trennung jenes Dreifachen gar nicht zu denken.

Am meiſten für einen ſolchen Jahrescurſus geeignet ſind die bekannten Schriften von Fiſcher und Dickmann, obwol in beiden die Anordnung des Stoffes Manches zu wünſchen übrig läßt, Fiſcher überdies in den neueſten Auflagen den Stoff ſo „vielfach vermehrt“ hat, daß er nicht mehr zu überwältigen iſt, überdies einen koſtbaren Apparat nöthig macht. Die Lehrer der genannten Schulen müſſen, wenn ſie nicht zu Überſchwenglichkeiten verleitet werden ſollen, ein faßlich geſchriebenes Lehrbuch haben, welches Anleitung gibt, die wichtigſten Geſetze und wirkenden Kräfte aus den allergewöhnlichſten Naturerſcheinungen, aus Experimenten, die uns die Natur unentgeltlich in Menge vormacht, kennen zu lernen. Aber wie geſagt, das Verdienſt, ein ſolches Buch zu ſchreiben, iſt noch zu erwerben.

Ähnliche Anſichten, wie die vorſtehenden, ſpricht ein Recenſent (W. P.) der Dr. Schneider'ſchen phyſikaliſchen Schulſchriften in Dieſterweg's Rhein. Blättern (B. XXXII. H. 1.) aus.

Literatur.

A. Schriften für Lehrer.

Schmidt, F., Lehrer am Königl. kathol. Schullehrer-Seminar zu Breslau, Naturlehre für Schule und Haus. (X u. 147 S. in 8.) Mit 4 Tafeln Abbild. Breslau, Verlag von Leuckart. 1845. 12½ Sgr.

Das Erſcheinen dieſer Schrift erſcheint mir nicht gerechtfertigt. Denn abgeſehen davon, daß ſie etwas dünner iſt als einige, die vor ihr erſchienen, hat ſie ganz die allbekannte Anlage aller andern und iſt auch ohne Methode. Auch verſteht der Verf. nicht die Kunſt, recht anſchaulich zu werden; vielmehr iſt ſeine Darſtellung ſchwerfällig. Die Meteorologie tritt in einem geſonderten Abſchnitte auf, wofür ſich gewiß kein anderer Grund als das Herkommen anführen läßt.

Digitized by Google

Raab, F. Ch., Die Naturlehre als Einleitung zur religiöſen Naturbetrachtung, zum Gebrauche für Volksſchulen, ſowie für Freunde der Natur überhaupt. Mit 8 Taf. Abbild. Dritte Aufl. (VIII u. 123 S. kl. 8.) Gotha, bei Gläſer. 1845. 12½ Sgr.

Trotz der mancherlei Ungenauigkeiten, welche dieſe kleine Schrift enthält, iſt ſie doch ſehr günſtig von den Lehrern aufgenommen worden, wie aus dem Umſtande genügend hervorgeht, daß ſie in circa 5 Jahren drei Auflagen erlebt. Ich geſtehe, daß ich etwas beſonders Rühmenswerthes in der Schrift nicht finden kann. Populair, ſehr verſtändlich iſt ſie; aber nur dadurch, daß der Verf. häufig bei der bloßen Erſcheinung ſtehen bleibt, ohne die nöthigen Geſetze daraus abzuleiten oder die wirkenden Kräfte zur Sprache zu bringen. Ein ſolcher Unterricht hat nur einen ſehr untergeordneten Werth und führt nun und nimmermehr zur „religiöſen Naturbetrachtung". Die Meteore behandelt der Verf. überall da, wo ſie hingehören, was Lob verdient.

Vieth's Anfangsgründe der Naturlehre. Sechſte Aufl. Bearbeitet von Dr. Götz, Profeſſor ꝛc. Mit 142 in den Text gedruckten Holzſchnitten. Leipzig, Barth. 1845. 1 Thlr.

Die neue Auflage dieſes bekannten Werkes iſt ſehr ſchön ausgeſtattet und gewährt eine gute Überſicht über die wichtigſten Lehren der Phyſik. Als Lehrbuch wird man ſich aber deſſelben kaum bedienen können, da keine Spur von Methode darin iſt.

Ettingshauſen, Dr. Andr. v., Profeſſor der Phyſik ꝛc., Anfangsgründe der Phyſik. Zweite Aufl. Mit 5 Kupfertafeln. Wien, bei C. Gerold. 1845. (XVIII u. 500 S. gr. 8.) 3⅓ Thlr.

Der auf dem Titel gebrauchte Ausdruck „Anfangsgründe" iſt hier nicht im gewöhnlichen Sinne genommen; denn der Verf. hat, wie er in der Vorrede ſagt, bei ſeiner Arbeit den Zweck vor Augen gehabt, „einen möglichſt gründlichen Leitfaden zum ſtreng wiſſenſchaftlichen Studium der Phyſik zu liefern". Und dieſen Zweck hat er in ausgezeichneter Weiſe erreicht, wie auch die in Jahresfriſt nothwendig gewordene neue Auflage beweiſt. Anordnung und Ausführung laſſen kaum etwas zu wünſchen übrig. Man wird ſich des Werkes in höhern Schulanſtalten ſicher mit großem Vortheil bedienen. Ebenſo kann es Lehrern, die nicht ganz Anfänger in der Naturlehre ſind, beſtens zum Selbſtſtudium empfohlen werden.

Baumgartner, Dr. Andr., Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zuſtande mit Rückſicht auf mathematiſche Begründung. Achte Auflage. Mit 10 Kupfertaf. Wien, bei C. Gerold. 1845. (X u. 937 S. gr. 8.) 5 fl.

Dies Werk hat ſeit 1824 acht Auflagen erlebt; die Einrichtung und außerordentliche Brauchbarkeit deſſelben kann daher als bekannt vorausgeſetzt werden. Bei Bearbeitung der 6. und 7. Auflage hatte ſich von Ettingshauſen, der Verfaſſer der obigen „Anfangsgründe", betheiligt, die vorliegende 8. rührt von Baumgartner ſelbſt her. Lehrer der Phyſik an höhern Schulanſtalten möchten das Werk kaum

Digitized by Google

entbehren können, vorausgeſetzt, daß ſie das von Ettingshauſen nicht beſitzen. Die neueſten Entdeckungen in der Phyſik haben überall die gebührende Berückſichtigung gefunden.

Kaſtner, Profeſſor der Phyſik und Chemie zu Erlangen, Handbuch der Naturlehre oder leichtfaßliche Entwickelung der Naturgeſetze in ihrer Anwendung auf das praktiſche Leben. Für Leſer aus allen Ständen, insbeſondere für Pharmaceuten, Künſtler, Land- und Forſtwirthe, Fabrikanten, Manufakturiſten und Gewerbsmänner aller Art. Zwei Theile, mit Abbildungen. Stuttgart, bei Balz. I—II. Lieferung. (992 S. 8.) 3 Thlr. 9 Sgr. (Der Schluß des Werkes fehlt noch.)

Obwol dies Handbuch nicht für Lehrer berechnet iſt, ſo verdient es doch von ihnen beachtet zu werden, da es wirklich viel Gutes enthält und hauptſächlich Das beſpricht, was im Leben fortwährend Anwendung findet. Am willkommenſten dürfte es wol den Lehrern der Phyſik an Realſchulen ſein.

Becquerel, M., Populaire Naturlehre mit beſonderer Rückſicht auf die Chemie und verwandte Wiſſenſchaften. In neun Theilen, mit einer Menge von Abbildungen. Aus dem Franz. von Profeſſor G. Kißling. Stuttgart, bei Scheible, Rieger u. Sattler. 1845. à Bändchen 4½ gGr.

Dies Werkchen enthält Alles, was ein gebildeter Mann aus der Naturlehre zu wiſſen nöthig hat, leider aber nicht in der für den Selbſtunterricht durchaus nöthigen Anſchaulichkeit. Zudem iſt der Druck ſo klein, daß man Keinem rathen kann, das Buch zu leſen, wenigſtens nicht Abends bei Lampen- oder Kerzenlicht.

B. Schriften für Schüler.

Haſſenſtein, Ed., Rector und erſter Lehrer an der höhern Töchterſchule zu Inſterburg, Blicke in das Reich der Phyſik und Technologie für höhere Töchterſchulen, ſowie zum Privatgebrauche für Töchter höherer Stände. (XIV u. 268 S. gr. 8.) Leipzig, bei Barth. 1846. 1 Thlr.

Das Buch hat außer der Einleitung fünf Theile oder Abſchnitte: 1) Allgemeine Naturlehre, 2) beſondere Naturlehre, 3) vom Chemismus, 4) angewandte Naturlehre, 5) Gewerbslehre (Technologie). Dieſe Anordnung iſt nicht ganz natürlich; denn die Chemie ſteht offenbar in demſelben Verhältniß zur Technologie wie die allgemeine (und beſondere) Naturlehre zur angewandten, nämlich zur Lehre vom Weltgebäude und der Meteorologie. Nach ihrem innern Zuſammenhange müßten alſo die Abſchnitte ſo aufeinander folgen: 1) Allgemeine, 2) beſondere, 3) angewandte Naturlehre (beſſer mit 1. und 2. verbunden), 4) Chemie, 5) Technologie (beſſer beide vereinigt als: Chemiſche Naturlehre).

Was der Verf. in den genannten Abſchnitten darbietet, muß unbedenklich Gegenſtand des Unterrichts in höhern Töchterſchulen werden; aber ich glaube, in etwas anderer Weiſe. Der Verf. geht überall vom Allgemeinen zum Beſondern über, gibt Überſichten und Eintheilungen, ohne daß die Schülerinnen ſchon ein Gebiet überſehen

Digitized by Google

und etwas zum Eintheilen haben. So kann man wol nicht verfahren, wenn der Unterricht geiſtbildend werden und Luſt und Liebe zum Gegenſtande erwecken ſoll. Wer übrigens das Buch, wie ſein Verf. auch gewiß thut und will, nur zum Wiederholen gebrauchen läßt, wird ſich deſſelben mit vielem Nutzen bedienen können. Nicht unbedeutend gewinnen würde übrigens das Buch, wenn der Verf. bei einer neuen Bearbeitung dieſen Zweck noch feſter im Auge behielte und manche Abſchnitte kürzer und präciſer, hier und da auch tiefer begründet darſtellte.

Scholl, G. H. F., evang. Pfarrer u. Dekan in Blaufelden, Grundriß der Naturlehre zum Behufe des populairen Vortrags dieſer Wiſſenſchaft. Mit 4 Figurentafeln. Zweite, verbeſſerte Ausgabe. (VIII u. 97 S. in 8.) Ulm, in der Wohler'ſchen Buchhandlung. 1844. ½ Thlr.

Dieſe Schrift hat mit der eben beſprochenen gleiche Tendenz, d. h. ſie iſt ebenfalls vorzugsweiſe zum Gebrauch für höhere Töchterſchulen beſtimmt, umfaßt aber, wie der Titel auch angibt, nur die Naturlehre. Der eingeſchlagene Weg iſt auch hier der allbekannte; aber die Darſtellung iſt faſt durchgängig recht präcis, das Buch daher Schülerinnen zum Wiederholen wohl zu empfehlen. Einige Ungenauigkeiten, auf die bereits andere Recenſenten (ſ. Allgem. Schulzeitung, Nr. 163 von 1845) den Verf. aufmerkſam gemacht haben, bleiben für eine neue Aufl. noch zu berichtigen.

Heine, Ad., Lehrer am Seminar zu Hildburghauſen, Leitfaden für den Unterricht in der Naturlehre für Seminarien, Bürger- und gehobene Volksſchulen. Erſter Curſus. (70 S. in 8.) Hildburghauſen, bei Keſſelring. 1844. 5 Sgr.

Dieſe kleine Schrift ſcheint nicht die Anerkennung zu finden, die ſie in der That verdient. Sie iſt durchweg nach richtigen Grundſätzen bearbeitet und möchte unter den jetzt vorhandenen wol die beſte für die bezeichneten Anſtalten ſein. Möchte es dem Verf. gefallen, recht bald den zweiten Curſus folgen zu laſſen, bei der Bearbeitung deſſelben aber ja nicht aus den Augen verlieren, daß die Volks- und mittlern Bürgerſchulen faſt nie Geld zum Anſchaffen koſtſpieliger phyſikaliſcher Inſtrumente beſitzen.

Sehr leſenswerth ſind auch die „Winke über den Unterricht in der Naturlehre", von demſelben Verfaſſer. Sie ſind mit dem Leitfaden zugleich erſchienen und enthalten eine Anweiſung zum zweckmäßigen Gebrauch deſſelben.

Helmert, W. D., Lehrer an der erſten Bürgerſchule in Dresden, Kleine Naturlehre, ein Leitfaden zum Unterricht in der Phyſik in Bürger- und Stadtſchulen. Mit 4 Steindrucktafeln. (VIII u. 140 S. in 8.) Dresden u. Leipzig, in der Arnoldiſchen Buchhandlung. 9 Ngr.

Für Schüler iſt das Buch faſt zu ausführlich. Manches hätte mehr angedeutet werden und der ſelbſtſtändigen Verarbeitung des Schülers überlaſſen bleiben können. Übrigens enthält es ungefähr den Stoff, der in den Schulen, für die es beſtimmt iſt, verarbeitet wer-

Digitized by Google

den kann, und iſt in dieſer Beziehung angehenden Lehrern zu empfehlen. Aber im Unterricht muß Alles beſſer begründet werden, als es vom Verf. geſchieht.

Lemberger, G., Schullehrer in Landshut, Naturgeſchichte und Naturlehre für die höhern Klaſſen der deutſchen Werktags-Schule. (79 S. kl. 8.) Landshut, bei Joh. Thomann. 1845. 2 Sgr.

Der Naturlehre ſind in dieſem Schriftchen 16 kleine, mit ſehr großen Lettern bedruckte Octavblätter gewidmet. Nach einer kurzen Einleitung, in welcher erklärt wird, was man ſich unter einem Körper, unter Materie, unter allgemeiner und beſonderer Naturlehre zu denken habe, handelt der Verf. 1) von der Luft, 2) vom Feuer, 3) vom Waſſer und 4) von der Erde. Obwol nicht zu leugnen iſt, daß der Verf. in dieſen vier Kapiteln das Wichtigſte aus der Naturlehre für eine auf der niedrigſten Stufe befindliche Volksſchule zur Sprache bringt, ſo fällt es doch in jedem einzelnen Abſchnitte ſogleich in die Augen, daß er nicht verſteht, das Weſentliche vom Unweſentlichen mit der erforderlichen Strenge zu ſcheiden; denn Letzteres wird gewöhnlich mit derſelben Ausführlichkeit behandelt wie Erſteres. In nicht wenigen Fällen beſchreibt der Verf. blos das Phänomen, ohne den Grund dafür anzugeben, gibt alſo das Leichtere und überläßt dem Schüler das Schwerere. Auch an einzelnen Unrichtigkeiten fehlt es nicht, auf deren Berichtigung ich mich hier jedoch nicht einlaſſen kann, zumal da das Büchlein durchaus keine Empfehlung verdient.

Schubert, Dr. **H. G. v.**, Hofrath u. Profeſſor in München, Spiegel der Natur, ein Leſebuch zur Belehrung und Unterhaltung. Erlangen, bei Palm u. E. Enke. 1845. (XV u. 552 S. 8.) 1 Thlr. 3 Ngr.

Dieſer „Spiegel der Natur" enthält eine Reihe von Aufſätzen über Gegenſtände der Phyſik und Chemie, welche für das bürgerliche Leben und ſeinen Verkehr beſonderes Intereſſe haben. Der Inhalt iſt zu reich, als daß er hier in Kürze bezeichnet werden könnte. Wer aber irgend eine Schrift des geiſt- und gemüthvollen Verfaſſers geleſen hat, und wäre es auch nur ſeine kleine Naturgeſchichte für Schulen, der wird der Verſicherung Glauben ſchenken, daß das hier Dargebotene mit zum Beſten gehört, was in der neueſten Zeit auf dieſem Gebiete erſchienen iſt. Die reifere Jugend wird das Buch gern und mit Nutzen leſen und auch die Lehrer werden daraus Manches für ihren Unterricht entnehmen können.

Der phyſikaliſche Kinder- und Volksfreund, oder die Naturlehre in Spielen und Beluſtigungen für Kinder und Volk. Ein Verſuch, ſich, das Angenehme mit dem Nützlichen vereinigend, die Hauptlehren der Phyſik auf leichte und amüſante Weiſe dauernd einzuprägen. Nach dem Engliſchen von **Heinrich Gauß**. Mit 60 in den Text gedruckten Holzſchnitten. Weimar, 1845. Verlag von Fr. Voigt. (VIII u. 376 S. in 12.) 1 Thlr. 12 Ngr.

Ein nützliches Geſchenk für denkende zehn- bis zwölfjährige Knaben. Doch iſt zu fürchten, daß die Weitſchweifigkeit, mit welcher die Nebendinge behandelt ſind, Manchen vom Leſen zurückhalten wird.

Digitized by Google

VIII. und IX.

Der geſchichtliche und geographiſche Unterricht in Volksſchulen.

Von

Wilhelm Prange,

Seminarlehrer in Weißenfels.

Die ſorgfältige Umſchau unter den höchſt mannichfachen Beſtrebungen der neuern Zeit auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungsweſens iſt eine ſo belehrende, aufmunternde Arbeit, daß jede Gelegenheit dankbar begrüßt werden muß, welche zur Vermittelung derſelben zweckmäßig beiträgt. Das Leben iſt im Allgemeinen reicher an Gedanken geworden, und auch auf pädagogiſchem Gebiet breitet ſich der Tummelplatz der zum Theil widerſtrebendſten Ideen. Soll der Wettkampf aber für den Einzelnen erſprießlich ſein, ſo muß dieſer ſich daran geiſtig betheiligen und darf ſich nicht mit bloßer flüchtiger Kenntnißnahme der Bewegungen genügen laſſen. Jeder hat zu dieſer Betheiligung wie die Pflicht, ſo das Recht. Er darf und ſoll das Leben zu Nutz und Frommen ſeiner ſelbſt und ſeines unmittelbaren Wirkungskreiſes aufs beſte ausbeuten. Namentlich ſoll auch der Volksſchullehrer mit ſeinem Blick nicht blos innerhalb der enger begrenzten Schranken ſeines nächſten Berufsgebiets ſtehen bleiben, obwol er mit ſeiner ganzen Liebe in demſelben aufgehen ſoll; ſein Blick wenigſtens gehört auch den Arbeits- und Beſtrebungsfeldern über jene Schranken hinaus, damit er geiſtig friſch bleibe und die Elaſticität ſeines ganzen Weſens bewahre, mit welcher er allein die ihn vielfach hindernden Elemente genügend abſtoßen kann. Er muß um ſich, muß auch in höhere Gebiete ſchauen. Für Den, der überhaupt lernen will, gibt's da ſehr viel zu lernen, und zwar nicht

Digitized by Google

blos von Dingen, die den Kopf erleuchten und zugleich beſchweren, ſondern auch von ſolchen, die das Gemüth nähren und vertiefen.

Die Schulwelt hat in den letzten 30 Jahren eine förmliche Revolution der Ideen erlebt, und noch iſt an keinen allgemeinen Abſchluß zu denken. Damit drängt es übrigens auch nicht. Ohne an alle Mannichfaltigkeiten der Entwickelung zu erinnern, ſei nur der totalen Umgeſtaltungen auf dem unterrichtlichen Gebiete, namentlich auf dem des Sprachunterrichts und des weltkundlichen Unterrichts gedacht. Schon was blos auf dieſen beiden Feldern geſchehen, iſt erſtaunlich, und es iſt darum kein Wunder, wenn Viele, die den fortſchreitenden Entwickelungen nicht gefolgt ſind, ſich jetzt darauf nicht mehr befriedigend zurechtfinden. Sie werden noch weiter zurückkommen; denn die Entwickelungen drängen noch immer mächtig vorwärts, wie das friſchbewegte Leben. Forſchungen erweitern den Horizont der Gebiete, neue praktiſche Verſuche führen unterrichtliche Feſtſtellungen herbei, die zum Theil die herkömmlichen antiquiren, und unverſehens verliert man ſelbſt die Richtung des Fortſchritts aus den Augen, wenn man ihn nicht ſorgfältig verfolgt.

Die nachfolgende Darſtellung ſoll zunächſt eine wünſchenswerthe Orientirung auf der geſchichtlichen und geographiſchen Abtheilung des weltkundlichen Gebietes vermitteln. Wenn dabei etwas weiter zurückgegangen iſt als es der Titel des vorliegenden Werkes rechtfertigt, ſo erklärt ſich das aus der Nothwendigkeit, erſt einen Termin abzuſtecken und nach beſtimmten Geſichtspunkten zu durchſchreiten, um in Zukunft Anknüpfungspunkte für die neuen Erſcheinungen zu gewinnen. Es muß zunächſt ein ſummariſcher Überblick gegeben, es muß in der Kürze der Gang der Entwickelung des geſchichtlichen Unterrichts in Volksſchulen und das Reſultat derſelben im jetzigen Stande der Dinge aufgezeigt werden.

Erſte Abtheilung.

Der geſchichtliche Unterricht.

Erſtes Kapitel.

Blicke in die frühere Stellung des geſchichtlichen Unterrichts in Volksſchulen.

Wer die frühere Stellung des geſchichtlichen Unterrichts in Volksſchulen nachweiſen will, der wird kaum der Verlegenheit entgehen, daß er Etwas ſucht, was dem Anſchein nach gar nicht zu fin-

Digitized by Google

den iſt. Und es iſt wahr, in dem Sinne des Worts, der heutzutage mit der Bezeichnung Geſchichtsunterricht verbunden wird, kann kaum von einem Geſchichtsunterricht in Volksſchulen bis vor 20 und 25 Jahren die Rede ſein. Nicht als wenn aller geſchichtliche Unterricht vor dieſer Zeit in den Volksſchulen gefehlt hätte, — nein, das iſt aus leicht erkennbaren Gründen nicht möglich; es iſt im Unterricht ſehr Vieles geſchichtlich. Aber die Aufnahme des gegenwärtig in guten Volksſchulen beachteten beſondern geſchichtlichen Unterrichtsſtoffes in den Kreis ihrer Schullectionen kannte man früher nicht. Die Beſchränkung auf eine kümmerlichere Lehrzeit gebot die Beſchränkung des Lehrſtoffes, und es fiel mehr als blos die Geſchichte im heutigen Wortſinne weg. Unter den frühern Verhältniſſen war das auch kein zu fühlbarer Mangel; jetzt iſt es einer. Die Weglaſſung des reichen geſchichtlichen Materials bei nicht überall ungünſtigen Verhältniſſen aus dem Lehrplan findet ihre Erklärung weniger in der etwanigen Verkennung der Bedeutſamkeit eines guten Geſchichtsunterrichts für die allgemeine geiſtige Entwickelung der Jugend als in dem früher größern Mangel einer anregenden Theilnahme der untern und mittlern Volksſchichten am öffentlichen Leben, in dem größern Mangel zweckmäßiger geſchichtlicher Schulbücher, und — vielleicht zum nicht geringen Theile in dem durchgängigen Mangel an Geſchick und Kenntniß zu einer fruchtbaren Behandlung des geſchichtlichen Unterrichts von Seiten der damaligen Volksſchullehrer. Es war nur zu bequem, einen ohnehin nicht Allen unbedingt nöthig erſcheinenden Lehrgegenſtand, den das Volk nicht forderte, den man in ſeinen Bildungselementen nicht allgemein begriff, den man nicht zweckmäßig zugerichtet in die Hand bekam und ſelbſt nicht zurechtzulegen und zu verarbeiten die Befähigung und die Neigung hatte, — ſtill bei Seite zu ſchieben. Blieb doch ein Erſatz, der völlig ausreichend in allen Fällen ſchien, obſchon er es nur für einen wirklich war; nämlich die bibliſchen Geſchichten. Dieſe ſind allerdings ein ſehr anerkennenswerther Erſatz und bleiben noch heute da, wo die ebenerwähnten Hinderniſſe walten, das unbedingt nothwendige, unerlaßliche, geſchichtliche Material auch für die beſchränkteſten Schulverhältniſſe. Aber die bibliſchen Geſchichten ſind im Grunde viel mehr und ſtehen höher als bloßes Surrogat der Geſchichte. Man ſollte ſie mehr als eine Chriſtenlehre in Lebensbeiſpielen anſehen und Geiſt und Methode von ihnen übertragen auf das jetzt eigentlich ſogenannte geſchichtliche Material, letzteres aber nicht ganz beſeitigen. Natürlich, den Grund und Boden aller geſchichtlichen Kenntniß in Volksſchulen ſollen zunächſt die bibliſchen Geſchichten bilden und Geiſt und Gemüth der Jugend auch zubereiten helfen, die großen Thaten Gottes im Leben einzelner bedeutender Perſonen als in den Begebenheiten zu erkennen, wovon ganze Völker berührt ſind. Ihr Hauptzweck reicht jedoch auf ein ganz anderes Gebiet hinüber, und darum können ſie im Allgemeinen

Digitized by Google

für keine einigermaßen begünſtigte Schule die übrige Geſchichte entbehrlich machen.

Man hat aber bis vor c. 40 Jahren in den niedern Volksſchulen ſelbſt die bibliſchen Geſchichten vielfach nur ſehr verkümmert im Unterricht gekannt. Die allgemeine Zeitrichtung und die damals noch ziemlich unvollkommene Volksſchullehrer-Bildung trugen großentheils davon die Schuld. Nur ausnahmsweiſe ſtand es um letztere hier und da etwas beſſer. In dem Maße, als dieſe beiden Elemente allgemein ſich gehoben, iſt's auch mit jenem Stück beſſer gegangen. Von Hübner's „auserleſenen bibliſchen Hiſtorien", die beiläufig in einem nicht ganz kleinen Bezirk des Königreichs Sachſen noch jetzt in immer erneuten, unveränderten Ausgaben im Gebrauch ſind, bis zu den neueſten Bearbeitungen der bibliſchen Geſchichten durch Preuß, Zahn, Nickli u. A. iſt ein weſentlicher Fortſchritt zu erkennen. Das Urtheil über die Form der Geſchichten, über die ſogenannten „guten Lehren", die ihnen oft ziemlich mechaniſch angereiht wurden, und über Ähnliches hat ſich weſentlich verändert und berichtigt; auch die alte Kluft zwiſchen Theorie und Praxis hat ſich zu füllen begonnen. Wo in den beſſern Volksſchulen mehr als blos bibliſche Geſchichten vorkam, da waren es vornehmlich ſolche Begebenheiten, wie ſie anfänglich aus zum Theil lateiniſchen Leitfäden für den Unterricht auf Gelehrtenſchulen entlehnt waren, oder wie ſie das Bredow'ſche Büchlein: „Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeſchichte" ſeit 1812 an die Hand gab, — ein Büchlein, das für den erſten Unterricht in der Geſchichte beſonders in Bürger- und Landſchulen verfaßt, damals denſelben ſehr weſentlich gefördert hat und noch jetzt vieler Orten mit dem dazu gehörigen Commentar in Gebrauch iſt. Von ihm datirt gewiſſermaßen ein neuer Abſchnitt der Geſchichte des Geſchichtsunterrichts in Volksſchulen.

Die Gelehrtenſchulen ſind von jeher *) in dieſem Punkte ungleich beſſer, obſchon ebenfalls nicht allzu gut daran geweſen. Für ihr Bedürfniß war ſchon ziemlich früh geſorgt, und von ihnen aus ging darum die erſte Anregung zur Abfaſſung von Lehrbüchern für den Anfangsunterricht in der Geſchichte in den niedern Schulen. Bei ihnen gehörte die Kenntniß der Geſchichte, zumal der alten, zu den weſentlichen Stücken und wurde durch das Leſen der alten Claſſiker ganz von ſelbſt gefördert, ſowie ſie auch dabei vorausgeſetzt wurde. So iſt unter andern deutſch verfaßten Leitfäden der allgemeinen Weltgeſchichte ſchon zu Anfang des vorigen Jahrhunderts J. G. Eſſig's „Kurze Einleitung zu der allgemeinen und beſondern Welthiſtorie" (1707) ein in mehr als 10 Ausgaben verbreiteter, der für Gymna-

*) Im 16. Jahrhundert gab es kaum auf den Univerſitäten Lehrer der Geſchichte und es hat noch Jahrzehnte gewährt, bevor ſelbſt die beſten Gymnaſien Geſchichtslehrer erhielten.

ſien und Hochſchulen in Süddeutſchland benutzt wurde, ein ziemlich umfängliches Lehrbuch, das eine ungleich empfehlenswerthere Überſichtlichkeit und Genauigkeit in ſeiner wiſſenſchaftlichen Faſſung nach Büchern beſaß als mancher ſpäter verfaßte Leitfaden. Seit den ſiebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts fand dagegen in Norddeutſchland Hilmar Curas' „Einleitung zur Univerſalhiſtorie, zum Gebrauche beim erſten Unterrichte der Jugend", ein ſpäter von J. M. Schröckh ganz umgearbeitetes Lehrbuch, weitverbreitete Aufnahme. Dies ebenfalls ſchätzbare Buch, das den Stoff auch in wiſſenſchaftlicher Faſſung nach den zum Theil jetzt noch üblichen Zeiträumen behandelte, fügte in Hübner's Weiſe dem Texte Examinationsfragen bei. Außerdem lenkte es bereits im „Anhang" den Blick auf die vaterländiſche Geſchichte. Bei den ſpätern Ausgaben des Eſſig'ſchen Leitfadens war auf die geographiſchen Verhältniſſe des geſchichtlichen Schauplatzes Bedacht genommen. — Einen beſchränktern Boden fanden gleichzeitig die Überſetzungen franzöſiſcher Leitfäden der allgemeinen Weltgeſchichte, wie z. B. des Genfers Vernet „Erſte Linien einer allgemeinen Weltgeſchichte zur Anführung der ſich auf die Hiſtorie legenden Jugend", wobei eine chronologiſche Tafel die vornehmſten Völker des Erdbodens nach damals gebräuchlichen Jahren der Welt zuſammenfaßt; oder wie der „Auszug aus der alten Geſchichte zur Unterweiſung der Kinder, nach Frau le prince de Beaumont" (2 Theile), worin in 66 und 87 Lectionen der Stoff in der Art behandelt iſt, daß erſt in Frage und Antwort jede Lection die Hauptſachen zuſammenſtellt, darauf die zuſammenhängende Erzählung folgt und aus dieſer Anlaß zu „Betrachtungen" genommen wird, die ſehr oft recht wunderlich und noch öfter ſehr unkindlich erſcheinen. —

Das ſind nur ein Paar Beiſpiele aus einer übrigens nicht zu großen Menge hergehöriger Schulſchriften, woran man zum Theil zugleich die Methode des damaligen erſten Geſchichtsunterrichts erkennen kann *).

Man ſieht leicht, der Geſchichtsunterricht galt nicht für Jedermann, ſondern nur für Solche, welche eine höhere Bildung anſtrebten. In der Volksſchule, zumal auf dem Lande, fehlte er gänzlich oder war auf wenig mehr zurückgedrängt als auf eine ge-

*) Ich erwähne noch J. Hübner's „Fragen aus der polit. Hiſtorie" (1697ff.) und ſeine „Genealogiſchen Tabellen"; J. Chph. Gatterer's „Handbuch der Weltgeſchichte" (1761), „Verſuch einer allg. Weltgeſchichte" (1792), „Weltgeſchichte in ihrem ganzen Umfange" (1785); A. L. Schlözer's „Weltgeſchichte im Auszuge und Zuſammenhange" (1792); J. G. Eichhorn's „Weltgeſchichte" (1799). — Die Werke von J. v. Müller, Pölitz, Heeren, Luden, Mangelsdorff, Galetti, v. Rotteck u. A. gehören bereits dem gegenwärtigen Jahrhundert an. Cellarius dagegen iſt noch einer der ältern Hiſtoriker, der ſchon um die Mitte des 17. Jahrhunderts lateiniſche Leitfäden verfaßte.

legentliche Bemerkung über die bei den obligatoriſchen bibliſchen Geſchichten zu erwähnenden Völker und fremden Perſonen.

Als die „Kinderfreunde" (Jugend-Denkfreunde) in den Volksſchulen ihre Zeit begannen, da tauchten in denſelben unterſchiedliche Lehrſtücke aus dem Gebiete der Realien mit auf, die nebenbei mit abgethan werden ſollten; unter dieſen auch Geſchichte. Wie aber die ganze Idee der „Kinderfreunde" keine durchweg ſehr erſprießliche genannt werden kann, ſo iſt auch mit den „gemeinnützigen Kenntniſſen" in ſehr vielen derſelben nichts ſonderlich Erſprießliches erzielt worden. Was davon zu nehmen war, iſt zu viel, um nichts, und zu wenig, um etwas zu heißen; immer blieb es ein trockener, oberflächlicher und unintereſſanter Abriß, der keine Befriedigung zu gewähren vermochte. Wenn auch den geſchichtlichen Abſchnitten darin, der Natur der Sache nach, vielleicht immer noch die meiſte Aufmerkſamkeit zugewendet worden iſt, ſo iſt doch leider gleichzeitig in ihnen die Verſuchung zu verkehrter, den Erfolg vernichtender Methode bei der Zeitkürze meiſt zu nahe gelegt, als daß durch die geſchichtlichen Abſchnitte ſelbſt in den beſſern Kinderfreunden die Geſchichte beſonders dankenswerth gefördert und der Volksſchullehrer ſeines Theils dabei auf richtige Bahn gebracht worden wäre. Man las und las wieder; — das war das unbefriedigende Surrogat des geſchichtlichen Unterrichts.

Selbſt der flüchtige Blick in mehre der gebräuchlichſten und verbreitetſten Kinderfreunde kann über die Unzulänglichkeit der im raſcheſten Fortſchreiten zuſammengeſtellten geſchichtlichen Allgemeinheiten belehren, die vielmehr als Quinteſſenz der Bekanntſchaft mit den Einzelheiten an den Schluß des Geſchichtsunterrichts gehören, als zu einer die Einzelheiten entbehrlich machenden erſten Einführung in die Geſchichte benutzt werden können. Im Kinderfreunde, — und darum auch gewöhnlich im Schulunterricht blieb kein genügender Raum für die Einzelheiten. Was davon vorkommt, beſchränkt ſich auf nicht ſelten ziemlich entbehrliche Stücke; bisweilen ſind es gar nur Curioſa. Es iſt wahr, daß die unerläßlichen Gegenſtände des Volksſchulunterrichts dabei in demſelben Maße einen Vorſchub erhielten, als die für allgemeine Geiſtes- und Lebensbildung ſonſt wol mehr als unverächtlichen Fächer ausfielen; aber die durch den Wegfall entſtehende Lücke ließ auch in der Bildung eine nachhaltige Leere und Urtheilsloſigkeit für das Leben bei der Mehrzahl der Volksſchüler entſtehen, welche dieſelben erſt bei größerer Verſtandesreife ſchmerzlich beklagten. Noch jetzt ſind die Kreiſe im ſocialen Leben fühlbar groß, wo jene Mängel lebhaft erkannt werden, und ſie werden ſo ſchnell auch nicht ſchwinden. Denn der irrige Ton, den die Kinderfreunde — eine ziemlich lange Zeit die einzigen Leitfäden für die realen Lehrfächer in der Volksſchule — in dieſen Stücken angaben, iſt der Bequemlichkeit wegen von dem Einen, der mangelnden beſſern Kenntniß halber von dem Andern auch dann noch beibehalten, als eine beſſere

Digitized by Google

Zeit ſchon genügendere Hülfsmittel an die Hand gab und förderlichere Wege öffnete, um das Intereſſe dauernd auch an den Geſchichtsunterricht zu feſſeln. Weiter unten werden beide, Mittel und Wege, näher dargelegt werden, welche den Fortſchritt zum Beſſern documentiren.

Zweites Kapitel.

Momente, welche eine befriedigendere Stellung des Geſchichtsunterrichts in der Volksſchule in der neuern Zeit vermittelt haben.

Den allgemeinen Bildungsgang, den die ganze Menſchheit genommen hat, macht in ſeinen Grundzügen jedes Volk, jeder einzelne Menſch durch. Den Wechſel der Zuſtände im Großen und Ganzen der geſchichtlichen Entwickelungen ſpiegeln bei jedem Volke und in jedem Alter die Inſtitutionen und Anſtalten, die, von der Zeit geboren und getragen, auch deren Gepräge nicht verleugnen können. Sie verrathen den Charakter wie die Richtung des vorwaltenden Geiſtes mehr oder minder und laſſen mannichfach die Energie durchblicken, Wahlverwandtes anzuziehen und Fremdartiges abzuſtoßen, um in dem Wettſtreite der Gegenſätze das Leben nicht blos zu retten, ſondern auch höher zu entwickeln. Nur wo, durch tieferliegende Urſachen, namentlich durch die ſchwere Noth der Zeit bewirkt, dieſer Streit ſchlummert, da erlahmt die Friſche und der Muth zu Entwickelungen; begonnene ſchleppen ſich entweder träge hin oder hören ganz auf; zu neuen fehlt der Anſtoß. Aber beim neuen Erwachen ſetzen ſich die elaſtiſchen Kräfte um ſo ſtärker in Bewegung und verrathen alsbald durch Umſtimmung des geſammten Geiſtes, ſowie durch Hervorrufung neuer Formen ihre factiſche Berechtigung zum fortentwickelnden Leben. An den neuerworbenen ſoliden Kern ſchießen alsbald neue Formen kryſtalliſirend an und es eröffnet ſich eine Reihe von Conſequenzen, deren ſich ſcharfblickende Augen bald bemächtigen, um ihre materiellen oder geiſtigen Vortheile möglichſt ſchnell und umfaſſend auszubeuten.

Das iſt Sache der Erfahrung nicht blos auf dem Gebiete des Staaten- und Kirchenlebens im Allgemeinen, ſondern auch auf den von dieſen Gebieten mit einbegriffenen und ihnen untergeordneten Gebieten des Hauſes, der Schule, der Kunſt, der Wiſſenſchaft. — Die Schule iſt auch ein Spiegel der Zeit, und wenn namentlich die anfänglich ſehr unvollkommene Volksſchule früher beſonders die Ungunſt der Zeit durch ſehr ſtiefmütterliche Behandlung ſchwer empfunden hat, ſo iſt ihr auch zunächſt ſchon die Hoffnung einer beſſern Zeit zu gute gekommen. Die kaum feſtbegründeten Anfänge des Volksſchulweſens hatten durch die äußern Nöthen des Volks harte Erſchütterung erfahren; aber gerade die Schule der Noth wurde zu-

Digitized by Google

gleich die Schule des fröhlich keimenden Segens. Als die Wurzel der Schäden begriffen war, da erwachte bald der Ernſt und Eifer der Reorganiſationen, und um dieſe dem Volke erfolgreich nahe zu bringen, hob man bei der Volksſchule an. Man muß es als einen beſonders glücklichen Umſtand anerkennen, daß gleichzeitig mit dem neuerwachenden Nationalgefühl und dem neuerwachenden deutſchen Volksleben die neuen Weiſen aufgefunden waren, um die der Volksſchule zugewendete Sorgfalt des Volks auch durch tüchtig erzielte Erfolge des Unterrichts als wohlangelegtes Capital erſcheinen zu laſſen. Die Ideen, die Beſtrebungen, die Erfahrungen des unſterblich gewordenen Schweizers Heinrich Peſtalozzi hatten bereits feſten Boden gefunden und es konnte damals, als das in den Zeiten demüthigender Drangſal erwachende Bewußtſein von der Unerlaßlichkeit einer Neugeſtaltung des Volksunterrichts allgemeiner wurde, ſchon der neue, ſegenverheißende Same aus der Schweiz hergeholt und auf unſern vaterländiſchen Boden verpflanzt werden. Somit waren es alſo zwei Momente, welche der Aufhülfe und weſentlichen Vervollkommnung des geſammten Schulweſens, und namentlich des Volksſchulweſens, zu gute kamen: das mit dem neuerwachenden Volksbewußtſein doppelt lebhaft gefühlte Bedürfniß gediegenerer Volksbildung und die Auffindung der neuen Wege und Weiſen, dieſem Bedürfniß gründlich und erfolgreich abzuhelfen. Dieſe beiden Momente dürfen als die Samenkörner angeſehen werden, woraus ſich in den letzten drei Jahrzehnten unſers Jahrhunderts die überaus mannichfaltigen, reichen Entfaltungen ergeben haben, auf deren Höhe wir jetzt ſtehen. Aus ihrer Wechſelwirkung aufeinander iſt ein weitverzweigtes Syſtem von wechſelſeitigen Förderungen erwachſen, das den Fortſchritt um ſo allgemeiner und ſicherer im Gang erhält.

Während das äußere Leben nicht blos in den Kreiſen des materiellen Verkehrs, in Induſtrie und Handel, erſtaunlich fortſchreitet und geſteigerte Anforderungen an die allgemeine Befähigung eines Jeden ſtellt, welcher darin ſein Glück machen will; ſondern während daſſelbe zugleich die Geſammtheit der ſocialen Verhältniſſe fortbildet, den Wechſelverkehr der Stände und Capacitäten im öffentlichen und bürgerlichen Leben u. ſ. f., — vertieft ſich das innere Geiſtesleben in die ihm zugewieſenen Arbeiten und ſchreitet auf kühnen Bahnen fort, um auf die Fragen des äußern Lebens die entſcheidende Antwort und den ſichern Rath zu finden. Dieſer Vertiefung und der taktvollen Sinnigkeit in den Beſtrebungen, ſowie dem Ernſt und der fleißigen Ausdauer, hat die Schule auch ihrerſeits ihre Blüte mit zu danken; ſie hat ihr auch den Einfluß mit zu danken, den ihre Wirkſamkeit auf das Leben andauernd behauptet. Seit der Anſtoß zu neuen Lebensgeſtaltungen gegeben iſt, iſt auch der Bereich derſelben weit über die alten Grenzen hinaus erweitert worden.

Es ſind die mittlern und niedern Volksſchichten mit ins Intereſſe gezogen, welche nun nach den Bedingungen und Mit-

Digitized by Google

teln des äußern wie des geiſtigen Lebens forſchen und ſo von ſelbſt der Schule zugeführt werden. Dort haben ſie, wie nach Anderm, dann zugleich nach den Erſcheinungen des Lebens in der Mitwelt und Vorwelt, im eigenen Volke wie bei den Nachbarvölkern aus Bedürfniß gefragt, und das hat die Nothwendigkeit klar gemacht, in der Schule eine Antwort darauf zu geben. Alſo die erwachte und wachſende Theilnahme der mittlern und niedern Volksſchichten am allgemeinen Volksleben und an der allgemeinen Bildungshöhe der Zeit hat auch den Geſchichtsunterricht auf den Lectionsplan der Volksſchule gebracht. Ihn davon auszuſchließen wäre jetzt, wenn nicht bornirt, mindeſtens nicht zeitgemäß; obſchon Mancher unter dieſen Umſtänden mehr erfährt und lernen muß als ihm eben noth iſt. So die eine Seite.

Auf der andern Seite haben die Bewegungen der Geiſter auf dem pädagogiſchen Gebiete, welche Peſtalozzi veranlaßte und welche ſeine geiſtreichen Schüler auch in weitern Kreiſen nährten und leiteten, einen gewaltigen Umſchwung der Schul- und Erziehungsverhältniſſe hervorgerufen. Ohne hier auf die allgemeinen Erziehungsreformen einzugehen, verdienen doch die unterrichtlichen Grundſätze der Erwähnung, welche, durch alle Lehrgebiete hin feſtgehalten, ein ganz neues Lehrgebäude für den Jugendunterricht aufführen halfen, deſſen Grundpfeiler: Ausgehen von den einfachſten Elementen, Befeſtigung in denſelben, naturgemäßes, lückenloſes Fortſchreiten vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachen zum Zuſammengeſetztern, unerlaßliche Anſchauung auf allen Stufen, ſtete Anregung der Selbſtthätigkeit, gleichmäßige Bethätigung aller Kräfte des Schülers u. ſ. w. waren. Dieſe Grundſätze warfen ein ganz anderes Licht auf die Weiſe der Benutzung des Stoffs zur Bildung des kindlichen Geiſtes und Gemüths, ſie warfen zugleich eine Menge herkömmlicher Formen über den Haufen und nöthigten zu Neuſchaffungen auf jedem Schritte und auf jedem einzelnen Lehrgebiete. Die ſinnigere Erforſchung der Kindesnatur und des Weſens der einzelnen Lehrſtoffe gab der ſchöpferiſchen Begeiſterung die nöthigen Winke an die Hand, und ſo entſtanden die zahlreichen, verbeſſerten Hülfsmittel zum fruchtbarern Unterricht nicht blos für höhere Lebenskreiſe, ſondern ſo recht eigens für das Volk und die Volksſchule. Das Wort, die Form, die Zahl gaben das elementare Material her, aus dem alsbald ein verbeſſerter Unterricht in der Mutterſprache und im Geſang, in der Größenlehre und in der Geographie und Naturkunde geſtaltet wurde. Zunächſt kam der Fortſchritt zwar den Volksſchulen nicht gleich zu gut; als aber die Peſtalozzianer an vielen Orten die ſpecielle Leitung der Schulverbeſſerung zugewieſen erhielten; da iſt's mit der Einführung der naturgemäßern Unterrichtsweiſen in die Volksſchule rüſtig vorwärts gegangen. Als zumal die Volksſchullehrer-Bildung durch planmäßigere und gediegenere Veranſtaltungen ſich zuſehends hob, da erwuchſen auch der Volksſchule

Digitized by Google

mehr ſachverſtändige, für ihren Beruf begeiſterte Männer, die derſelben in allen Beziehungen aufhalfen. Die Frucht früherer Neugeſtalltungen begann zu reifen, der lebendige Wechſelverkehr und vielſeitige Gedankenaustauſch der Lehrer untereinander in allerlei Vereinen, Conferenzen und in periodiſchen Blättern, die lebhafter erwachende Mitwirkung der Geiſtlichen am Geſchäft des Volksunterrichts und ſo manche andere Förderungen, namentlich von Seiten der Behörden, kamen den neuen Beſtrebungen von allen Seiten her zu ſtatten. — Das Alles zuſammengenommen hat den Geſammtaufſchwung des Schulweſens vermittelt und dem Volksſchulweſen ganz vorzugsweiſe ſeine weſentlich vervollkommnete Geſtaltung verliehen.

Allerdings iſt nicht allen Lehrgegenſtänden gleichmäßig von vornherein die erwünſchte Aufmerkſamkeit geſchenkt. In dem Maße, als das Zeitbedürfniß anfangs die Forderungen an die reale Bildung des Volks ſtärker geltend machte, traten auch die Veranſtaltungen zur Befriedigung dieſer Forderungen am meiſten hervor, zum Theil auf Koſten der religiöſen Bildung. Befremdend bleibt es dabei, daß insbeſondere der Geſchichtsunterricht noch eine Zeit lang in den Hintergrund geſtellt wurde und daß erſt ein beſonderer Impuls denſelben zu größerer Anerkennung brachte. Man irrt nicht zu ſehr, wenn man annimmt, daß namentlich mit den Jahren 1812—1815, als das Intereſſe der mittlern und niedern Klaſſen des Volks am Lauf und Wechſel der Weltbegebenheiten kräftig entzündet wurde, auch der Geſchichtsunterricht für die Jugend nothwendiger wurde. Man hoffte mit Recht von ihm Förderung der Vaterlandsliebe, und indem die Volksſchule dieſes Ziel anſtrebte, behielt ſie die ſchönſte Gelegenheit, auch den anderweitigen Ertrag, den ein guter Geſchichtsunterricht der Jugend gewähren kann, derſelben zuzuwenden. Und wenn es im Laufe der Zeit fraglich geblieben iſt, ob allenthalben der Patriotismus, ja die ſittliche Thatkraft im Allgemeinen an dem Geſchichtsunterricht ſich ſo genährt und geſtählt hat, wie es möglich wäre, ſo iſt das im Gegentheil unzweifelntlich gewiß, daß die dadurch gewährte Veranlaſſung, das göttliche Walten im Leben der Menſchen, der Einzelnen wie der Völker zu beachten, das ſittliche Urtheil zu berichtigen, das ſittliche Gefühl zu veredeln, überhaupt einen geiſtigen Aufſchwung zu nehmen, nicht ohne vielfach befriedigende Reſultate geblieben iſt. Daneben haben die geſammten intellectuellen Kräfte eine höchſt mannichfaltige Gelegenheit zur Übung und Entwickelung nach einer Seite hin bekommen, welche dem praktiſchen Leben ſehr erſprießlich und den andern Bildungsbeſtrebungen ſehr förderlich werden mußte. Übrigens läßt es ſich keineswegs behaupten, daß der Geſchichtsunterricht, durch alle dieſe Momente gefördert, ſo ſchnell eine ganz allgemein verbreitete Aufnahme in den Volksſchulen gefunden habe. Daran fehlt noch viel; er wird noch in zahlreichen Volksſchulen bis dieſe Stunde vermißt. Aber der Gedanke an ſeine nothwen-

Digitized by Google

dige Herbeiziehung, ja der Wunſch derſelben iſt unter den Lehrern wie unter den Gemeinden ungleich verbreiteter als vormals, und ſo darf man von der Zukunft in dieſer Beziehung noch mit Grund viel hoffen. Man darf von ihr um ſo ſicherer und eher etwas Befriedigendes hoffen, je mehr auch die neuern guten Methoden noch allgemeiner bekannt und dauernd praktiſch angewendet werden und dazu die faſt für jedes Bedürfniß jetzt vorhandenen unterrichtlichen Hülfsmittel noch größere Verbreitung und ſachverſtändigere Anwendung finden.

Auch die Anordnungen der Behörden kommen dabei zu Hülfe. Man fordert in den Prüfungen von angehenden Volksſchullehrern Kenntniß der Geſchichte, und wenn vorerſt und zumeiſt auf Kenntniß der vaterländiſchen Geſchichte gedrungen wird, ſo wird damit der Wink, dieſe zunächſt in den Volksſchulen zu verbreiten, deutlich genug gegeben. In den Schullehrerbildungs-Anſtalten beſteht die gleiche Aufgabe, zuſammt der weitern, die Zöglinge durch praktiſche Lehrverſuche thatſächlich in die Behandlung des Geſchichtsunterrichts einzuweiſen, um ſie mit dem erforderlichen Material und dem angebahnten Geſchick, daſſelbe unterrichtlich für den Kreis des Volksſchulbedürfniſſes zu benutzen, ins Amt zu entlaſſen. Die Seminare gewähren daneben eine Kenntniß der einſchlägigen Hülfsmittel und wirken eifrig darauf hin, auch durch dieſes Mittel den Volksſchulen alle die Förderungen zuwenden zu helfen, die zu deren noch größerm Gedeihen und damit zu größerer Tüchtigung der untern und mittlern Volksklaſſen beitragen können. Inwieweit die Seminararbeiten Erfolge haben, liegt in dem Zuſtande der von Seminariſten aller Grade der Tüchtigkeit verwalteten Schulen, liegt auch zum Theil in den literariſchen Arbeiten früherer Seminarzöglinge wie in andern Zweigen des Volksſchulunterrichts, ſo im Geſchichtsunterricht vor. Wir haben auf dieſe und andere Weiſe Leitfäden, Commentare, biographiſche Bearbeitungen, chronologiſche und ſynchroniſtiſche Tabellen, auch Geſchichtskarten und Geſchichtsbilder erhalten, ſodaß es jetzt um Vieles leichter iſt, bei Fleiß und Neigung zur Sache in der Volksſchule Alles zu leiſten, was bei einiger Gunſt der ſonſtigen Umſtände irgend begehrt werden kann.

Dem vaterländiſchen Geſchichtsunterricht in Schulen aller Art diente es vor faſt 30 Jahren zu ſehr weſentlicher Aufhülfe, daß Fr. Kohlrauſch ſeine „Deutſche Geſchichte“ (nebſt: „den Befreiungskriegen“) bald nach den Befreiungskriegen ſchrieb und dabei Form und Ton im Allgemeinen ſo glücklich traf, daß das Buch viel Anklang im Volk und in der Lehrerwelt fand. Dadurch war für die niedern Schulen Bahn gebrochen. Eine kürzere Darſtellung der deutſchen Geſchichte, ebenfalls von Kohlrauſch, benutzte die Stimmung der Schulwelt für dieſen Gegenſtand, und wie ſchon Bredow in ſeinen drei Tabellen der Weltgeſchichte, ſo lenkte auch Kohlrauſch bald durch ſeinen chronologiſchen Abriß der

Digitized by Google

Weltgeſchichte den Blick zugleich auf die allgemeine Geſchichte. Seitdem ſind der Schriften für den ſchulmäßigen Geſchichtsunterricht eine überſchwengliche Zahl erſchienen und nur wenige haben ſo viel Einfluß und Verbreitung gefunden, als Bredow und Kohlrauſch in ihrem Jahrzehnt. Ja die Werke Beider pflanzen ſich in immer erneuten Ausgaben noch ehrenhaft bis in unſere Tage fort, obſchon ſie nunmehr durch andere überholt und erſetzt ſind. Kohlrauſch's „chronologiſcher Abriß" hat ſogar einen 4 Bände ſtarken Commentar hervorgerufen (Dr. R. Lorentz „Allgemeine Geſchichte der Völker und ihrer Cultur". Elberfeld 1837 ff.), der zu weitern Ausführungen recht wohl benutzt werden kann und namentlich zu einem guten Überblick der Culturgeſchichte verhilft, indeß in nicht viel ähnlichen Schriften das Material dazu in dieſer Art zuſammengeſtellt gefunden wird.

Es würde gegenwärtig nicht ſo ungemeine Anſtrengung mehr machen, eine überſichtliche Zuſammenſtellung der geſchichtlichen Werke zu veranſtalten, welche ſeit 30 Jahren für das Schulbedürfniß wie zum Weiterſtudium gebildeter Geſchichtsfreunde erſchienen ſind; wenngleich die Arbeit nicht ganz ohne Mühſeligkeit iſt. Auch hier könnte ſie wohl dargeboten werden. Aber für den vorliegenden Zweck kann ein ſolches Repertorium um ſo entbehrlicher erſcheinen, als von dem Schreiber Dieſes erſt jüngſt in dem „Wegweiſer für deutſche Lehrer", 3te Aufl. 2r Bd. S. 120—172 eine namhafte Anzahl derſelben mit Bezeichnung des Gehalts aufgeführt ſind und weiter unten ohnedies auf die bedeutſamſten und nutzbarſten neuern kürzlich noch einmal eingegangen werden muß.

Drittes Kapitel.

Die jetzige Stellung des geſchichtlichen Unterrichts in Volksſchulen.

Aus obigen Erörterungen geht ſo viel hervor, daß der Geſchichtsunterricht gegenwärtig in den Volksſchulen eine Stellung hat. Es ſteht nunmehr feſt, daß im Bereich des Jugendunterrichts die Geſchichte kein todtes Blachfeld mehr iſt, welches unbeachtet bei Seite liegen gelaſſen werden kann. Da es gegenwärtig zur allgemeinen Bildung gehört, auch Geſchichtskenntniß zu beſitzen und zwar keine nur kümmerliche, auf allgemeinſte, unbeſtimmteſte Überſichten beſchränkte; da der gehobene Bürgerſtand faſt in allen Geſchäftskreiſen ſehr eifrig dahinter her iſt, an dieſer Bildung möglichſt entſprechenden Theil zu nehmen und ſie auszubeuten; und da durch den Bürger auch die geweckten Landleute darauf aufmerkſam geworden ſind und unter dieſen die Zahl Derer jährlich wächſt, welche ſich nicht blos für die unerheblichern Erlebniſſe in ihrem nächſten Geſichtskreiſe intereſſiren, ſondern ihr Auge und Ohr auch auf die Vor-

kommniſſe im geſammten Vaterlande und über deſſen Grenzen hinaus richten: ſo iſt auch die Stellung des Geſchichtsunterrichts in den Volksſchulen geſichert. Dieſer Unterricht kann ſich zunächſt nur in noch tiefere und weitere Kreiſe hin — wo er etwa bis jetzt fehlt — verbreiten; man kann ihn nicht wieder tilgen. Schon die immer neue Anregung durch die bis ins kleinſte Dorf hin verbreiteten und allenthalben mit irgend einem Maß von Theilnahme geleſenen politiſchen Tagesblätter, welche zur Kenntniß der Geſchichte einladen und auf dieſelbe hindrängen, würde dabei hindernd im Wege ſtehen.

Alſo die *Volksſchule* iſt jetzt im *Beſitz* des Geſchichtsunterrichts, d. h. *nicht jede einzelne*, aber die Volksſchule im Allgemeinen. Unter den *Land*ſchulen dürfte es leicht ſein, noch viele zu nennen, wo entweder *kein* Geſchichtsunterricht angetroffen wird oder wo er gar ſehr unbefriedigend iſt. Dagegen in allen einigermaßen wohlgeordneten *ſtädtiſchen* Volksſchulen findet man ihn in einer oder etlichen Klaſſen eingeführt, bei Knaben wie bei Mädchen. Wie er auch *da* im Einzelnen mag gehandhabt werden, das iſt eine andere Frage. Gott ſei's geklagt, daß dort noch vieler Orten jene alte, unbefriedigende, ſaft- und kraftloſe Art im Schwange geht, ein bloßes, abſchreckendes Knochenwerk von Namen und Zahlen, ohne Fleiſch und Blut, ohne Geiſt und Leben, mit unendlicher Qual der Jugend auswendig lernen zu laſſen und abzuhören oder — was ein *klein wenig* beſſer und die Kinder anſprechender iſt — blos von Kapitel zu Kapitel *vorleſen* zu laſſen, ohne die Geſchichte dem kindlichen Sinne und Gemüthe belebend nahe zu bringen *). Man begreift nicht, wie es nur einen Menſchen, geſchweige einen denkenden, in ſeinem Schulleben aufgehenden *Lehrer* geben kann, dem Das genügt! — Er weiß es vielleicht noch nicht beſſer! —

Die Stellung des *geſchichtlichen Unterrichts* in Volksſchulen iſt aber ſehr *unebenmäßig*. Ohne hier die mancherlei Lectionspläne zu vergleichen, wo auf den einen das Minimum der disponibeln Zeit und Kraft, auf andern ein Medium, auf andern, wo der Lehrer die Geſchichte beſonders gern hat, das irgend zu gewinnende Maximum derſelben figurirt, werde insbeſondere *die* Stellung des Geſchichtsunterrichts bezeichnet, welche derſelbe da, wo er überhaupt eine gewann, namentlich in näherer Beziehung zu einem etwanigen allge-

*) Das erinnert unwillkürlich an die Vorſchläge, welche der ſardiniſche Geſandte, Graf Joſeph de Maiſtre, in Petersburg um das Jahr 1812 dem ruſſiſchen Miniſter des öffentlichen Unterrichts machte, als er demſelben ſchrieb, daß ſeiner Anſicht nach die Geſchichte in keinen Studienplan aufzunehmen ſei und daß kein Studienplan ihr einen beſondern Lehrſtuhl zutheile. Es ſei vielmehr ganz hinreichend, „wenn eine *allgemeine Überſicht* der Geſchichte in den *Eßſtunden* von einem Schüler, der vor oder nach den andern eſſen könne, *vorgeleſen* werde; denn keine Gattung der Schriftkunde ſtecke ärger an als die *Geſchichte*!“ Der Mann, der hier die Geſchichte ſcheute, war ein eifriger Lobredner der Inquiſition.

Digitized by Google

mein-weltkundlichen oder in näherer Beziehung zum geographiſchen Unterricht, oder von beiden geſondert angewieſen erhielt. Wegen des wirklich vorhandenen ſachlichen Zuſammenhangs des geſchichtlichen Stoffes mit dem weltkundlichen überhaupt und mit dem geographiſchen insbeſondere iſt das Urtheil zwar nicht über die Stellung des geſchichtlichen Unterrichts an ſich, aber doch über dieſelbe in Rückſicht auf Volksſchulen bei den Sachverſtändigen ſehr abweichend ausgefallen. In der praktiſchen Ausführung iſt es natürlich von Einfluß, ob die Geſchichte als ſelbſtſtändiger Lehrgegenſtand oder ob ſie in verſchmelzender Combination mit der Geographie, oder ob ſie als integrirender Theil der Weltkunde gelehrt wird. Dieſe drei Weiſen der Stellung haben ſich aber jetzt herausgebildet und jede hat ihre eigenthümlichen Vortheile theils für die unterrichtliche Praxis, theils für die erzielte gleichmäßige allgemeine Volksbildung. Die erſtere iſt die ältere, die zweite die neuere, die dritte, ich will nicht ſagen die neueſte, aber die ſeltenſte Weiſe. Sehr ſelten wird letztere in guter Praxis dargeſtellt; es gehört auch mehr dazu als Manchem ſcheinen mag.

Wo die Zeit zum geſonderten Geſchichtsunterricht hat gewonnen werden können und wo ein nicht blos mit dem erforderlichen geſchichtlichen Material und einer ſchlechthin handwerksmäßigen Verarbeitung deſſelben, ſondern mit ſinniger Benutzung der formalen Bildungselemente der Geſchichte für Stand, Verhältniſſe, Alter, Geiſtesfähigkeiten der Kinder vertrauter, in der Geſchichte lebender Lehrer den Unterricht in die Hand nimmt: nur da wird leicht das Meiſte, Beſte, Erfreulichſte geleiſtet werden. Der Faden der Darſtellungen erleidet keinerlei Unterbrechungen, die Kraft bleibt immer auf einen Punkt hingerichtet, der Sinn lebt immer friſch in der Sache und die Sammlung des Frühern zu dem Spätern iſt auf jedem Punkte um Vieles leichter als bei den andern Weiſen; die mancherlei Förderungsmittel, Karten, Bilder, Pläne, graphiſche Darſtellungen aller Art, ſo weit ſie hergehören, ſind beſſer auszubeuten: kurz, die wichtigſten äußern Bedingungen kommen dann zu ſtatten. Dem Geſchichtsunterricht an ſich kann alſo auf dieſem Wege allerdings am eheſten vollauf genug gethan werden, und daß und wie es geſchehen, wird ſich an den Kindern auf der Stelle verrathen. Ich ſollte meinen, wenn es richtig zugegangen iſt, dann müßte jedem Kinde, ſobald es in der Sache wieder warm geworden iſt, das Auge im Unterricht glänzen. Aber für einen ſehr regen Lehrer iſt der Fehler nahe gelegt, zu weit zu gehen und nach dieſer einen Seite hin mehr zu thun, als im Zuſammenhange mit dem ganzen Bildungsplane für Volksſchüler recht iſt. Zum Glück wird man — wenn am Andern nichts Weſentliches verſäumt iſt — mit dieſem Fehler keinen abſoluten Schaden angerichtet haben.

Die Weiſe, den Geſchichtsunterricht geſondert zu behandeln,

Digitized by Google

iſt die ältere; denn auf den ältern Gymnaſien, wo übrigens der Geſchichtsunterricht keineswegs in beſonderer Blüte war, kannte man ſie und kannte ſie ausſchließlich. Man lehrte auch die Geographie ebenſo geſondert. Wenn auch im Einzelnen einmal eine Berückſichtigung der Geographie beim Geſchichtsunterricht und der Geſchichte beim geographiſchen Unterricht vorgekommen ſein mag, eine innigere Verſchmelzung beider Lehrgegenſtände iſt nicht üblich geweſen. Die Idee der nothwendigen Verſchmelzung beider iſt ſpätern Urſprungs; ſie gehört unſerm berühmteſten deutſchen Geographen, dem Prof. Carl Ritter, an, der auf die natürliche Wechſelwirkung der Erdſtellen mit dem darauf ſich entfaltenden Menſchenleben im großen Ganzen wie im Einzelnen, alſo auf den maßgebenden Einfluß der geographiſchen Beſchaffenheit des Landes auf die geſchichtliche Entwickelung des darin lebenden Volkes hinwies und die erſte großartige Durchführung ſeiner Idee verwirklichte. Er hat zunächſt für die Wiſſenſchaft gearbeitet und die Reſultate ſeines erſtaunlichen Fleißes und ſeiner geiſtreichen, großartigen Auffaſſung in ſeiner unerreichten, bändereichen „Erdkunde" niedergelegt. Es kam nur darauf an, ſeine Idee für den praktiſchen Schulunterricht auszubeuten. Das iſt aber wegen der eigenthümlichen, dabei obwaltenden Schwierigkeit nicht von gar zu viel Seiten her geſchehen. Die Schwierigkeit liegt nämlich darin, daß viel eher eine loſe, äußere Nebeneinanderſtellung geographiſcher und geſchichtlicher Abſchnitte, als eine innige Verwebung und Verſchmelzung derſelben zu erzielen iſt. Im wirklichen Unterricht ſtellt übrigens ein der Sache ganz mächtiger Lehrer dieſe Verbindung noch eher her als es im ſchriftlichen Leitfaden ſich darlegen läßt. Der bekannteſte, noch am eheſten ſachentſprechende Verſuch iſt in des Gymnaſiallehrers Prof. Dr. Ernſt Kapp „Leitfaden beim erſten Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie" (Braunſchweig, Weſtermann, 8 Sgr.) gemacht, welcher 1845 bereits in 4r Auflage erſchienen iſt. Aber dieſer „Leitfaden" iſt nur für die untern Klaſſen des Gymnaſiums beſtimmt und kann nicht ohne Weiteres für die Volksſchule gebraucht werden, wiewol ſich daraus Winke entnehmen laſſen, wie beide Lehrgegenſtände in den Oberklaſſen gehobener Volksſchulen ineinandergreifend zu geſtalten wären. Ein für Volksſchulen direct berechneter Leitfaden des geographiſch-geſchichtlichen Unterrichts iſt meines Wiſſens bis jetzt noch nicht da, obſchon im praktiſchen Unterricht die Verbindung der Geographie mit der Geſchichte in den obern Klaſſen guter Volksſchulen mehrfach, mit ungleichem Erfolge, ſchon längſt angeſtrebt worden iſt. Kurz, die Sache hat ihre beſondern Schwierigkeiten, die damit noch nicht überwunden ſind, daß man den Gedanken der Verbindung richtig und trefflich findet und in thesi allerlei Vorſchläge dazu bereit hat. Der ſpringende Punkt liegt in der Praxis; da fehlt's, weil's ſchwer iſt. Vorläufig iſt bisweilen dieſe Combination benutzt worden, um den geſchichtlichen und

Digitized by Google

geographiſchen Unterricht ſicher auf den Lectionsplan zu bekommen und dann die Möglichkeit zu gewinnen, für dieſen Bildungszweig etwas zu thun. Nun, mit der Berechtigung und der Verpflichtung zu dieſem combinirten Unterricht iſt doch ſchon ein Fuß auf die Bahn geſetzt. Immerhin bleibt aber die oben ausgeſprochene Behauptung beſtehen, daß die Sache noch neu und ungeebnet und die unterrichtliche Combination des geſchichtlichen Materials mit dem geographiſchen die neuere Weiſe iſt, den geſchichtlichen Unterricht auch in den Volksſchulen zu behandeln.

Endlich hat man die Geſchichte unterrichtlich als einen integrirenden Theil in die geſammte Weltkunde verflochten. Die Idee einer Weltkunde erträgt dieſe Verflechtung nicht blos, ſie fordert dieſelbe mit Nothwendigkeit. Für die vorliegenden Auseinanderſetzungen ſollte ich es eigentlich als bekannt annehmen dürfen, welche Bewandtniß es mit der Entſtehung dieſer Idee und ihrem Weſen habe. Mehrfache Erfahrung beſtätigt es jedoch, daß das letztere noch minder als die erſtere bekannt iſt, und wenn ich mir es auch hier verſagen muß, noch einmal umſtändlich darauf zurückzukommen, ſo wird es doch nicht überflüſſig ſein, auf den 22. Bd. der Rhein. Blätter von Dieſterweg, Jahrgang 1840, zu verweiſen, wo S. 75—98 das Weſentlichſte über die Begründung der Weltkunde, deren Begriff und Inhalt, über die Wahl und Abſtufung des weltkundlichen Stoffes, ſowie über Zweck und Ziel des weltkundlichen Unterrichts abgehandelt iſt. — Die Veranlaſſung zur Zuſammenfaſſung mehrer Wiſſenszweige in eine Weltkunde iſt zunächſt in der Sorge zu ſuchen, die Volksſchule vor geiſtiger Zerſplitterung zu bewahren und durch die möglichſte Vereinfachung der Lehrgegenſtände die Concentration der Kräfte zu unterſtützen; — eine augenfällig nicht nur erwünſchte, ſondern hochnöthige Sache! Dazu iſt noch der an ſich ſchon in der Sache ſelbſt gegebene organiſche Zuſammenhang der Glieder der Weltkunde förderndhinzugekommen. Es iſt der Natur der Sache entſprechend, bei einer zu betrachtenden Erdſtelle erſt nach ihren räumlichen Verhältniſſen zu fragen. Die Größe und Ausdehnung, die äußere Bodengeſtaltung, Erhöhungen und Einſenkungen ſind das Nächſte, worauf zu achten iſt. Das führt auf die Gebirge und die Gewäſſer, auf Hoch- und Tiefebenen, Waſſerlinien und Waſſerbecken. Daran reiht ſich die Beachtung der innern Beſchaffenheit des Bodens, der denſelben zuſammenſetzenden Stoffe und der dabei wirkenden allgemeinen Naturkräfte. Die Arbeit dieſer Kräfte erzeugt aus den gegebenen Stoffen die Pflanzen, zu denen die Thiere in der unmittelbarſten Beziehung ſtehen. Als Krone über all dieſen Geſchöpfen waltet der äußerlich und innerlich weſentlich bevorzugte Menſch; er benutzt die mancherlei Erzeugniſſe der Schöpfung, geſtaltet durch Fleiß und Geiſt viele Boden- und Naturverhältniſſe ſeiner Wohnſtätte um, errichtet ſelbſt verſchiedene Werke darauf, entfaltet Regſamkeit im Ver-

Digitized by Google

kehr, in Kunſt und Wiſſenſchaft u. ſ. w. Wie nun die Entfaltung des menſchlichen Geiſtes und ſeines mannichfaltigen Wirkens im Laufe der Zeiten vor ſich gegangen, unter welchen Kämpfen und Stürmen, durch was für höhere Unterſtützungen oder beſonders begabte Perſönlichkeiten angeregt und gefördert, mit welchen Verſchiedenheiten bei verſchiedenen Völkern, wie namentlich auch im angeſtammten Volk; — das ſind Fragen, welche ſich zuletzt ſo ungeſucht von ſelbſt aufnöthigen, daß es unnatürlich wäre, davon zu ſchweigen. Auf dieſe Fragen antwortet aber nur die Geſchichte. Wo jene obigen Verhältniſſe beſprochen werden, da kann man die Geſchichte nicht weglaſſen, ſie gehört als Schlußſtein des Ganzen weſentlich hinzu. Aus dem eben Geſagten geht aber hervor, daß in dem Falle, wo die Geſchichte als Schluß und Krone der Weltkunde behandelt wird, ſie eine ganz andere unterrichtliche Stellung in der Schule gewinnt. Ich darf es unumwunden behaupten, daß es ungleich ſchwieriger iſt, Geſchichte als integrirenden Theil der Weltkunde zu lehren, als es iſt, ſie in den beiden vorhergenannten Weiſen zu behandeln. Die Beziehungen ſind vermannichfacht, in denen die Geſchichte als Glied der Weltkunde auftritt, indem vor ihr bereits ein reiches Tableau aufgerollt iſt, das ſie deuten helfen, das ſie in einen goldenen Rahmen faſſen ſoll. Sie kann das Vorangegangene nicht ignoriren wollen, ſonſt wird ſie als todtes Glied daſtehen, ihre Wirkung in der Hauptſache verfehlen und darum eher entbehrlich als nöthig erſcheinen. Es iſt wahr, daß man ſich die Sache mit der Geſchichte als Theil der Weltkunde auch ſehr leicht machen kann, obſchon ſie es an ſich nicht iſt. Wer den bildenden Einfluß unerkannt aufgibt, der in der Vorführung eines ganzen Bildes der natürlich-gegebenen und der menſchlich-gewordenen Verhältniſſe auf der Erde unbedingt zu gewinnen ſteht; wer die weiſe Concentration der weltkundlichen Stoffe wieder zerſtört, indem er die Sachen auseinanderreißt; wer die verhältnißmäßige Zeitkürze benutzt, um eine Entſchuldigung mehr für Oberflächlichkeit und eigenen Unfleiß zu haben: nun ja, der hat es allerdings um Vieles leichter. Aber er macht's auch eben ſchlecht und falſch und verdirbt den Bildungsertrag, den er erarbeiten ſollte. Allerdings koſtet Das vieljährigen, recht treuen Fleiß, wie heutzutage die Verhältniſſe ſtehen; aber es lohnt auch in der gewiſſen Zuverſicht, daß der Schule recht weſentlich damit genützt wird. Das weiß jeder Sachverſtändige, der ſeine Überzeugung aus der arbeitreichen Praxis geſchöpft hat. Weil es leichter und bequemer iſt, die Hauptglieder der Weltkunde auseinanderzureißen, um jedes geſondert zu beachten — was nur im wiſſenſchaftlichen, nicht im volksſchulmäßigen Intereſſe vorzuziehen iſt —, weil die Beherrſchung des geſammten reichen weltkundlichen Stoffs, wenn auch nur in dem ſchon etwas zugänglichern Umfange, der zur tüchtigen Behandlung der Weltkunde in der Volksſchule befähigt, nicht gerade Gemeingut unter den Lehrern genannt werden kann: darum nannte ich vorhin

die Stellung des Geſchichtsunterrichts als Theils der Weltkunde die ſeltenſte der jetzt anzutreffenden bei der ſchulmäßigen Behandlung der Geſchichte. — Lenken wir nunmehr unſer Augenmerk auf die gegenwärtig am meiſten gebrauchten Methoden des geſchichtlichen Unterrichts in Volksſchulen und auf die neueſten dahin gehörenden Vorſchläge. Wir werden dabei weſentlichen Abweichungen, ſowol in der Wahl und Anordnung des Stoffs als in der Behandlungsweiſe, begegnen.

Viertes Kapitel.

Die gegenwärtig üblichen Methoden des geſchichtlichen Unterrichts in Volksſchulen.

Die Geſtaltung der Methoden, welche heutzutage beim geſchichtlichen Unterricht in Volksſchulen ihre Anwendung finden, hängt mit der Anſicht von dem Werthe der Geſchichte als Lehrobject und von der Natur ihrer dem kindlichen Verſtändniß und Gemüth zugänglichſten Partien, ſowie mit der Auffaſſung des ſubjectiven Bedürfniſſes des Volksſchülers genau zuſammen. Entweder iſt das Geſammtgebiet der Geſchichte von den erſten Anfängen derſelben bis auf unſere Zeit zur Wahl geeigneter Lehrſtücke in Anſpruch genommen und man hat mit patriarchaliſchen Charakteren und Zeiten angehoben; oder es iſt vorzugsweiſe das Gebiet der vaterländiſchen Geſchichte ins Auge gefaßt, um dem Volksſchüler das Leben ſeines Volks zu erſchließen und ihn vorzugsweiſe dahineinblicken und ſich vertiefen zu laſſen. Dabei iſt man wol ebenfalls von den älteſten Zeiten herab in die heutigen Tage geſtiegen; oder man hat es für fruchtbarer erachtet, den chriſtlichen Volksſchüler in die Verhältniſſe und Begebenheiten, ſowie auf die Perſonen vorzugsweiſe hinzuweiſen, welche das kirchliche Leben unſers Volks haben entwickeln helfen. Dabei ſind die übrigen Weltereigniſſe nicht gerade vergeſſen, aber doch gegen die Erſcheinungen auf dem kirchlichen Gebiete etwas mehr in den Hintergrund geſtellt. Oder man hält es für natürlicher und räthlicher, dem Schüler erſt den Blick in die jetzigen, neueſten geſchichtlichen Erſcheinungen zu öffnen, ſo weit dieſe einfache, Anfängern faßbare Seiten darbieten, und ihn dann rückſchreitend mit den frühern Verhältniſſen bekannt zu machen, woraus die ſpätern ſich ergeben haben und wodurch dieſelben vorbereitet ſind. Bei dieſer Anſicht liegt der Gedanke zum Grunde, daß die Gegenwart das nächſte Intereſſe habe, daß ſie auch dem kindlichen Verſtändniſſe, welches durch mancherlei Anſchauungen zu unterſtützen iſt, zugängliche Seiten habe, und daß, wenn bei dieſer Weiſe ein Theil der Geſchichte ja wegen Zeitmangel zu kurz kommen ſollte, es derjenige ſein werde, der zuletzt am eheſten entbehrlich erachtet werden dürfe. Oder man hat die Hauptaufgabe des geſchichtlichen Un-

Digitized by Google

terrichts in Volksſchulen in der Erzielung des Verſtändniſſes der Volkszuſtände in den verſchiedenen Perioden und in der Genüge an dem allgemeinen Überblick der Hauptbegebenheiten erkennen zu müſſen geglaubt. Oder es ſollen vorwaltend Lebensbilder von ausgezeichneten geſchichtlichen Perſonen behandelt werden, die als charakteriſtiſche Träger der einflußreichſten Bewegungen und Richtungen ihrer Zeit allgemeine Bedeutung für Staat und Kirche, für die Menſchheit überhaupt oder ſpeciell für ihr angeſtammtes Volk haben. Daneben will man die lebendigen Darſtellungen einzelner großartiger und merkwürdiger Begebenheiten geeigneten Orts einflechten. Oder endlich, es ſoll das geſchichtliche Material auf einen doppelten Cyklus von Zeiten, je nachdem dieſe entweder von großer oder minderer Bedeutung für die Volksentwickelung geworden ſind, vertheilt und um ſolche Zeitpunkte geſchickt gruppirt werden.

Das ſind in der Kürze die gebräuchlichſten Methoden in den Schulen. Eine von allen angedeuteten weſentlich abweichende, welche die Geſchichte nach gewiſſen Kategorien zu lehren anleitet, hat, ſo viel mir bekannt iſt, wenig Anklang gefunden, obſchon ſie durch ihre Abſonderlichkeit geeignet erſcheint, wenigſtens einmal den Verſuch damit ernſtlich zu wagen. —

Gehen wir nun noch ein wenig näher auf die einzelnen Methoden ein.

1) Die chronologiſche Methode.

Seit Alters iſt auf den Gymnaſien die Geſchichte nur nach der Zeitfolge gelehrt; es wurde von den älteſten Zeiten zu den ſpätern herabgeſtiegen. Alle ältern Lehrbücher der Geſchichte ſind für einen ſolcher Weiſe beginnenden und fortſchreitenden Unterricht eingerichtet. Dieſer Gang durch das geſchichtliche Gebiet iſt zu ſehr in der Natur der Sache gegründet, als daß er nicht aus den Gelehrtenſchulen direct auch in die Bürger- und Volksſchulen hätte übertragen werden ſollen. Wie man ſelbſt angeleitet war, die Geſchichte anzuſchauen, ſo lehrte man ſie gern wieder anſchauen. Es kommt dieſer Methode Mancherlei zu ſtatten. Sie hebt mit den Zeiten an, wo die Lebensverhältniſſe noch ſehr einfach und patriarchaliſch waren; es tritt dem Gemüthe des kindlichen Anfängers das Bild eines anziehenden Familienlebens entgegen, wofür es nicht ohne alles Verſtändniß iſt. Der Lauf der Erzählung kann am fortſchreitenden Leben entwickelnd ſelbſt mit fortſchreiten und die nächſten urſachlichen Zuſammenhänge aufhellen, in denen die Folgezeit zu der ihr vorangegangenen ſteht. Und endlich muß alles geſchichtliche Wiſſen mehr oder minder früh auf den chronologiſchen Zuſammenhang einlenken, weil die Zahl der Zeiten gleichſam der Nagel iſt, womit die Begebenheit ins Gedächtniß geheftet wird; — ſie iſt die univerſellſte mnemoniſche Hieroglyphe.

Dieſe Weiſe geſtattet es übrigens ganz wohl, nach der ſubjectiven Bildungshöhe der Schüler wegzulaſſen oder aufzunehmen, kürzer

Digitized by Google

oder umſtändlicher zu ſein, und ſie iſt geeignet, in Einklang mit den meiſten andern Methoden gebracht zu werden, z. B. mit derjenigen, welche nicht ſowol einen fortlaufenden Faden der Geſchichtserzählung als vielmehr Einzelbilder für fruchtbarer hält. Darin hat es auch ſeinen Grund, daß dieſe Methode die meiſten Freunde zählt. Sie läßt aber an ſich noch mancherlei Wechſel zu, und die neuere Pädagogik hat unter andern der Art der chronologiſchen Behandlung der Geſchichte in Schulen ſich bemächtigt, nach welcher nicht ſowol das geſammte Material in aufeinanderfolgende Abſchnitte zerlegt wird, die in aufeinanderfolgenden Jahren, reſp. Klaſſen, behandelt werden ſollen, ſondern daß darin Kreiſe gewählt werden, welche dem mit der wachſenden Tüchtigkeit des Schülers entſprechend ſich erweiternden Horizont deſſelben adäquat ſind und ſich zum Behuf der ſteten vervollſtändigenden Wiederholung einſchließen. In andern Lehrgegenſtänden iſt ein ganz verwandtes Verfahren in Aufnahme gekommen.

Der Profeſſor Dr. Wiſſowa hat neuerdings auf die Geſtaltung ſolcher, ſtets das Ganze des geſchichtlichen Gebiets umfaſſender, concentriſcher Kreiſe für die verſchiedenen kindlichen Bildungsſtufen wieder aufmerkſam gemacht. (S. die Vorrede zu Seemann's „Leitfaden für den erſten geſchichtlichen Unterricht auf Gymnaſien und Realſchulen". 2. Aufl. 1844.) Für Anfänger, denen noch die Abſtractionskraft fehlt und welche ſich an einzelne hervortretende Perſönlichkeiten anſchließen, deren Leben ſie annähernd begreifen, weil entweder große Kraft und großer Muth, oder große Tugend an ihnen imponirt, ſchreibt er eine Reihe von einfachen, ſehr faßlichen Schilderungen von Perſonen vor, an denen jene Eigenſchaften gefunden werden, und will dieſe Bilder nur durch einen dünnen Faden aneinandergeknüpft wiſſen. Dabei ſoll ſo wenig das Gebiet der Sage ausgeſchloſſen als von moraliſchen Reflexionen, die den reinen Einfluß der Geſchichte auf das kindliche Gemüth verdunkeln, Gebrauch gemacht werden. Später will er möglichſt klare, genaue und ſichere Auffaſſung aller wichtigen Thatſachen, um ihren Zuſammenhang einzuleiten. Ermüdende Details ſollen noch wegfallen, aber die feſte Anknüpfung der Begebenheiten an eine beſtimmte Zeit und einen beſtimmten Ort iſt nun Hauptaufgabe. Er will da z. B. aus der alten Geſchichte hauptſächlich die Geſchichte der Griechen und Römer, als der ausgezeichnetſten Culturvölker, und die der Juden wegen des Zuſammenhangs ihrer Geſchichte mit der Religion, aus der mittlern und neuern Geſchichte die Geſchichte des deutſchen Reichs und des daraus hervorgehenden preußiſchen Staats, mit Berückſichtigung der auf beide Einfluß ausübenden andern Hauptvölker. Und ſo baut er noch eine dritte höhere Stufe auf, die über das Bedürfniß der Volks- und Bürgerſchulen weiter hinaus liegt.

In dieſen Vorſchlägen findet ſich keine nähere Andeutung davon, inwieweit einerſeits die vaterländiſche beſonders, andererſeits die

Digitized by Google

Kirchengeſchichte in ihren geeigneten Partien mit herangezogen werden ſoll. Darauf nehmen aber u. A. die Vorſchläge des Profeſſors Dr. L. Wachler und des ehemaligen Lehrers der Geſchichte an der Blochmann'ſchen Erziehungsanſtalt in Dresden (jetzt an der Bürgerſchule in Leipzig) K. A. Müller Rückſicht. Die von Pfarrer Mende aufgeſtellte Sachordnung verflicht vorzugsweiſe den kirchengeſchichtlichen Stoff in den geſammten Lehrgang. Dr. Wachler beſtimmt für die Anfangsſtufe — wie es natürlich iſt —, daß entweder der geſchichtliche Unterricht in Volks- und Bürgerſchulen mit dem Religions-Unterricht verbunden oder wenigſtens an denſelben angereiht und durchweg vom religiöſen Standpunkte aufgefaßt werden ſoll, ſo zwar, daß die Hauptſache nicht durch den geſchichtlichen Stoff erdrückt wird. Auf kirchlichem Wege ſoll der Übergang zur nothwendigen Kenntniß der vaterländiſchen Geſchichte bewirkt werden, und wenn dabei angemeſſene Hinüberſchreitungen in das weitere Gebiet der neuern Geſchichte nahe liegen, ſo ſoll doch die pflichtmäßige Hervorhebung der Muſterbilder chriſtlicher Tugend und bürgerlicher Rechtlichkeit dadurch nicht verkürzt werden. (S. Wachler's Abhandlung: „Von der ſittlichen Wirkſamkeit des Studiums der Geſchichte und über den Geſchichtsunterricht in gelehrten Schulen", die ſeinem „Lehrbuch der Geſchichte für höhere Unterrichtsanſtalten" vorgedruckt iſt.) Müller will den ganzen Unterrichtsplan ſo angeordnet wiſſen, daß eine ſtufenweis erweiternd-wiederholende Betrachtung deſſelben Gegenſtandes vorkommt. Er hält dem kindlichen Anſchauungskreiſe zunächſt das rein Menſchliche und demnächſt das Volksthümliche für am meiſten entſprechend. Darum ſollen zur Erregung des geſchichtlichen Sinnes entweder altgriechiſche Heroenbilder oder Schilderungen patriarchaliſcher Verhältniſſe benutzt werden. Dann will er die Glanzbilder der vaterländiſchen Geſchichte in dem Leben der großartigſten Perſonen vorführen, — Alles noch als Vorbereitung auf eigentlichen Geſchichtsunterricht; ja er zieht in jene Vorbereitung auch die bibliſchen Geſchichten mit hinein. Nun erſt ſollen in einer Reihe biographiſcher Darſtellungen aus der deutſchen Geſchichte theils kürzer, theils ausführlicher die Anhaltpunkte zu ſpätern ausführlichern und zuſammenhangendern Erzählungen gewonnen werden. Über den Bereich der letztern hinaus bringt es ſo leicht keine unſerer Bürgerſchulen. (Vergl. Müller: „Über den Geſchichtsunterricht auf Schulen". Programm. Dresden 1835.)

Pfarrer Mende begehrt für die Volksſchule aus der Geſchichte nur Das, was auf das ſittlich-religiöſe Leben und den bürgerlich-geſellſchaftlichen Zuſtand entweder beſonders wohlthätig oder nachtheilig eingewirkt hat. Dazu genügt ihm, außer den bibliſchen Geſchichten, die vaterländiſche Geſchichte (deutſche oder Landesgeſchichte) vollkommen. Er geſtattet deshalb einen erſten Curſus aus der israelitiſchen Geſchichte, wohinein Einiges aus

der früheſten Geſchichte der Griechen und Römer verwebt werden könne, um den geſchichtlichen Sinn zu wecken. In einem zweiten, den erſten benutzenden Curſus ſoll eine überſichtliche, zuſammenhängende bibliſche und deutſche Geſchichte daran kommen, angeknüpft an die ausgezeichnetſten Perſonen und durchflochten mit einzelnen Hauptmomenten aus der Geſchichte anderer Völker. Hier ſoll das erforderliche Zahlenwerk gehörig befeſtigt werden. In einem dritten Curſus ſoll die bibliſche Geſchichte die Geſchichte der bedeutendſten alten Völker mit aufnehmen, die deutſche Geſchichte ſoll die Geſchichte der nichtdeutſchen Völker an geeigneten Stellen und gehörig bemeſſen mit einfaſſen und namentlich in enge Beziehung zu einer Geſchichte der chriſtlichen Kirche gebracht werden. (Vergl. Dieſterweg, Rhein. Blätter. Jahrgang 1836. 14. Bd.) Schon vor einer langen Reihe von Jahren wurde vom Dr. Harniſch in der weißenfelſer Seminarſchule ein ſehr verwandter Lehrgang angeordnet und namentlich für den geſchichtlichen Unterricht in der Mädchen-Oberklaſſe der kirchengeſchichtliche Stoff beſtimmt, mit geeigneten, natürlich nahegelegten Partien aus der vaterländiſchen und allgemeinen Geſchichte. Die Erfolge waren ſehr überraſchend und die Theilnahme der Kinder friſch und lebendig.

2) Die rückſchreitende Methode.

In einer Zeit, wo ſchon das **Wort** Fortſchritt zu den Tugenden gezählt zu werden beginnt, wird auch leicht ſchon das **Wort** Rückſchreiten eine Sünde. Man muß alſo, ganz abgeſehen von der Sache, ſchon um des Wortes willen fürchten, die rückſchreitende Methode im geſchichtlichen Unterricht könne und werde keine Gnade finden. Kommen nun gar noch Anfechtungen aus Sachgründen hinzu, dann ſteht es um die Rettung dieſer Methode doppelt ſchlimm. Hat man ſich aber erſt ein wenig mit dem Ausdruck verſöhnt und die Sache nicht blos theoretiſch am Pult begutachtet, ſondern in der Praxis erprobt, dann ſtellt ſich das Urtheil ein wenig günſtiger; die Methode wird nicht gerade zu ſinnlos gefunden und man könnte ſich ſchon entſchließen, ſie ein Paar Jahre umſichtig und fleißig anzuwenden. Nun, das wird das beſte Mittel ſein, über Werth und Unwerth derſelben vollgültig eine begründete Meinung zu gewinnen. Aus mehrjährigem, eigenem Erproben iſt mir dieſer Weg als auch ein zum guten Ziele führender erſchienen, von dem jedoch allein das Heil nicht zu erwarten ſteht. Man kann es auch anders anfangen, und macht's gut. Die rückſchreitende Methode im geſchichtlichen Unterricht iſt neuern Urſprungs und es laſſen ſich ohne Mühe ſo viele Abwehrungsgründe dagegen vorbringen (von mehren würtembergiſchen Pädagogen iſt das reichlich geſchehen), daß es nicht befremden kann, wenn ſie noch nicht ſonderlich viel Freunde erworben hat. Sie hat aber auch ihre empfehlenden Seiten und läßt ſich ohne Mühe auch ganz vernünftig begründen. Wer je ſie als

Digitized by Google

Sachverſtändiger angewendet hat, wird ſich auch vorher Rechenſchaft darüber gegeben und von ſelbſt jene Einwürfe gegen ſein Beginnen vorab erhoben haben. Ja es iſt vielleicht ſeine Aufgabe geweſen, zu ermitteln, wie die Methode ſelbſt wiſſenſchaftlich genügend zu begründen ſei.

Die rückſchreitende Methode fängt mit der Gegenwart und mit dem den Schüler zunächſt berührenden vaterländiſchen Geſichtskreiſe derſelben an. Hierin ſetzt ſie den Schüler erſt feſt, indem ſie ihm die ihm zugänglichſten einfachſten Perſönlichkeiten, Verhältniſſe und Begebenheiten vorführt und ihm das Auge für ein um ihn reges, immerfort ſich weiter abwickelndes Leben öffnet. Ohne zu leugnen, daß dabei Schwierigkeiten ſind, die mit der Complicirtheit des gegenwärtigen modernen Lebens zuſammenhangen, ſteht es doch auch feſt, daß nirgend eine unumgängliche Nothwendigkeit die Vertiefung in dieſe Complicirtheit gebietet. Es gibt noch genug unverwickelte Verhältniſſe, und allfällig kommt die tägliche Anſchauung dem Schüler zu Hülfe. Von der Gegenwart wird dann ſproſſenweis in die Vergangenheit zurückgeſtiegen, und — dieſe entgegengeſetzte Anordnung des Stoffs ausgenommen — iſt dabei die Behandlung im Einzelnen um gar nichts Weſentliches von der nach dem chronologiſchen Verlauf der Begebenheiten verſchieden. Die hervorzuhebenden Data ſind dieſelben, ihre Darſtellung iſt dieſelbe, nur die Verknüpfung erfolgt nicht ſchon an allen Stellen. An den Perioden-Einſchnitten werden nur Fingerzeige für die Verbindung gegeben; im Verlauf der Perioden dagegen begleitet die Erzählung die natürliche Zeitfolge. Jedoch ein Paar Beiſpiele werden die Sache deutlicher machen.

Director Dr. Friedr. Kapp, der in ſeiner Schrift: „Der wiſſenſchaftliche Unterricht als ein Ganzes" (Hamm 1834) das Geſetz feſtzuhalten bemüht iſt, daß jeder Unterrichtsgegenſtand ſo gelehrt werden müſſe, wie er ſich geſchichtlich entwickelt hat, hält ſehr richtig das Haus und ſeine Umgebungen für das reinſte und einfachſte Element auch des geſchichtlichen Unterrichts. Deshalb will er ihn hiermit begonnen und in immer mehr ſich erweiternden Kreiſen fortgeführt wiſſen, **erſt** aufbauend-räumlich, **ſpäter** abwickelnd-zeitlich. Anfänglich ſollen Perſonen vorgeführt werden, mit denen der Schüler gleichzeitig an demſelben Orte lebt oder die früher dort gelebt haben; er ſoll ſich dadurch in die Gegenwart finden lernen, bevor ihm die Verſetzung in die Vergangenheit und in fremdes Leben aufgenöthigt wird. Zuerſt Familiengeſchichten, Hauschroniken; dann Gemeindechroniken; dann Volksſtamm-Geſchichte, deutſche Reichsgeſchichte, europäiſche Staatengeſchichte; — zuletzt allgemeine Weltgeſchichte vom Anfang der Welt bis heute. — Nachdem das Gebiet rückſchreitend durchwandert iſt, dann ſoll es noch ein Mal in chronologiſcher Ordnung verfolgt werden, um den verborgenen urſachlichen Zuſammenhang nachzuweiſen, frühere

unumgängliche Lücken auszufüllen und das Ganze aus einem Guß zu geſtalten. — Den Gedanken an ſich kann man nicht gerade verwerfen; er hat guten Grund in der Sache; aber die Ausführung in dieſer Weiſe ſtößt auf mancherlei Unzuträglichkeiten, von denen der Zeitmangel zu einer zweiten Durchwanderung in den allermeiſten Verhältniſſen nicht die bedeutendſte iſt.

Seminardirector Dr. Jacobi in Schwabach, welcher (in ſeinen „Grundzügen einer neuen Methode für den vaterländiſchen Geſchichtsunterricht in deutſchen Schulen"; Nürnberg 1839) vor Allem auf die vaterländiſche Geſchichte in Volksſchulen dringt und für dieſe den meiſt zu wiſſenſchaftlichen, zu wenig anſchaulichen Vortrag verwirft, meint, daß man nach einer kurzen geographiſch-ſtatiſtiſchen Einleitung, in der die gegenwärtigen Verhältniſſe überſchaut werden ſollen, zu erzählen habe, wie dieſe Verhältniſſe im Jahre 1814 und 1815 in Wien geſtaltet ſind; wie es vorher geweſen; daß es einen Kaiſer, Kurfürſten, Reichstage und viel mehr deutſche Staaten als jetzt gegeben habe, daß aber 1789 ein Volksaufruhr dieſe Einrichtungen alle untergraben habe, bis Kaiſer Franz 1806 die Kaiſerkrone niedergelegt habe u. ſ. w. Die wichtigſten Begebenheiten von 1806—1815 werden darauf erzählt und durch Bilder und Karten möglichſt veranſchaulicht. — Dann wird 300 Jahre zurückgegangen, um die Begebenheiten in der deutſchen Geſchichte ſeit dem Beginn der Herrſchaft der öſtreichiſchen Kaiſerlinie (1437) zu erzählen. Die Jahre 1806—15 kommen dabei in der Wiederholung zuletzt noch ein Mal in der Kürze mit vor. Und ſo wird wieder und wieder um einen Zeitabſchnitt zurückgegangen und das Folgende immer in kurzer Wiederholung angereiht. Zuletzt ſoll eine Geſammtwiederholung in abſteigender Linie kommen, wie bei Dr. Kapp. Daß das ſpannenweiſe Zurückſchreiten gleich ſtets über ſo bedeutende Zeitläufte hin bewirkt werden ſoll, hat den Zweck, die Geſammterfaſſung und die Einprägung der natürlichen Zeitfolge möglichſt zu unterſtützen. Man könnte ein nicht ſo ſchnelles Rückſchreiten durch Jahrhunderte mit gleichem Recht für dieſelben Zwecke empfehlen. Die Ausführung des Einzelnen ſtimmt auch nach Dr. Jacobi's Gedanken mit dem ſchon oben Erwähnten in der Hauptſache überein. Daß er namentlich viel auf die Kriege gibt, iſt meines Bedünkens nicht ſchlechthin zu billigen, indem es einer irrigen einſeitigen Anſicht von der geſchichtlichen Entwickelung nur zu leicht bei Kindern viel Vorſchub leiſtet.

3) Die gruppirende Methode.

Erſt ganz neuerlich iſt zur Belebung des vaterländiſchen Geſchichtsunterrichts in Volksſchulen von dem Regierungsrath Stiehl ein eigenthümliches, von den bisherigen Behandlungsweiſen ſehr verſchiedenes Verfahren angegeben worden. Die kahle Angabe von Zahlen und Namen, die einſeitige Beſchränkung auf das Leben der Re-

Digitized by Google

genten, ihrer Kriege und Ländererwerbungen, womit Kindern gar wenig geholfen iſt, ſoll der Mittheilung geſchichtlicher Thatſachen, wichtiger vaterländiſcher Documente und der beſten Vaterlandslieder weichen. Jedenfalls hat der Regierungsrath Stiehl in ſeinem frühern Wirkungskreiſe als Seminardirector in Neuwied und auf ſeinen Schulreiſen in rheinländiſchen Bezirken die Wahrnehmung wiederholt machen müſſen, daß jenes todte geſchichtliche Surrogat ſtatt des friſchen Lebens im Unterricht auch dort irrigerweiſe tractirt wird. Man kann es auf den erſten Blick der reformirenden Idee anſehen, daß ſie ganz trefflich geeignet iſt, Leben und Intereſſe in den geſchichtlichen Unterricht zu bringen, vaterländiſche Begeiſterung und frommen Sinn zu wecken und zu entflammen und zugleich einem öden Schlendrian zu wehren, der an althergebrachten, ungenügenden Formen käut. Sie verwirft ebenſowol das endloſe, bloße Memoriren als die Verkehrtheit, den Unterricht blos durch Anekdoten intereſſant zu machen; ſie verwirft auch das abglitſchende Moraliſiren und das widerliche Bemühen, bei jeder Gelegenheit auf Patriotismus zu preſſen. Um die Frucht des geſchichtlichen Unterrichts zu erzielen, ſollen klar auseinanderzulegende, für Kinderkräfte paſſend gewählte Thatſachen, in einer guten, veranſchaulichenden, weder ſupergründlichen noch ſpieleriſchen Darſtellung den Kindern ſo lebendig vorgeführt werden, daß ſie denſelben bleibendes Eigenthum werden und in freier Erzählung von ihnen jederzeit wiedergegeben werden können. Zu dieſem Behuf ſoll weder nach einer herkömmlichen chronologiſchen Folge oder in rückſchreitender Weiſe verfahren werden, ſondern es ſoll ein großer Theil des geſchichtlichen Stoffs nach einem nationalen Kalender gruppirt werden, damit die in der vaterländiſchen Geſchichte bedeutſamen Begebenheiten auch an eben dem Tage (Datum) im Unterricht behandelt werden, an welchem ſie ſich zutrugen. Dadurch gibt der Tag Gelegenheit zur Erwerbung der geſchichtlichen Kenntniß und hilft durch ſeine jährliche Wiederkehr dieſelbe bis zur Unvergeßlichkeit befeſtigen. Tage wie der 18. Januar, 31. März, 31. Mai, 7. und 18. Juni, 18. October u. a. ſollen eine Art Feſtkreis bilden, an denen ihre Geſchichte wie ein nationales Evangelium verkündet wird. Was auf dieſe Weiſe nicht paſſend auf beſtimmte Tage vertheilt werden kann, ſoll in einen beſondern 2—3jährigen Curſus geſtellt werden. — Dieſer Theil des neuen Vorſchlags iſt im Allgemeinen nicht überſchwer durchzuführen. Anders verhält es ſich aber mit der weitern Forderung, daß der Stoff nicht nach irgend einer Zeitfolge und vereinzelt, ſondern daß Alles, was zuſammengehört, auch zuſammengearbeitet, in Maſſen durchgenommen werden ſoll, um jede Möglichkeit compendiöſer Behandlung abzuſchneiden. Lebensdarſtellungen, Schilderung von Zuſtänden, Aufhellung von Verhältniſſen, — Alles ſoll ſich maſſenweiſe geſtalten und ſo die ganze Geſchichte in Abſchnitte zerfallen, deren jeder irgend ein Verhältniß, irgend einen Volkszuſtand im Geſammteindruck umfaßt. Das

Digitized by Google

iſt nicht leicht, da es eine bedeutende Geläufigkeit im Überblicken des ganzen Gebiets und ein treffendes Urtheil zum Erkennen der zuſammengehörigen Momente vorausſetzt. Ja man muß fürchten, daß nicht Jedermann ſofort die Weiſe und das unterrichtliche Gepräge einleuchtet, wie das maſſenweiſe Zuſammenarbeiten ſich geſtalten werde. Es iſt damit nun zwar ſo gemeint, daß z. B. die Verhältniſſe, worin unſer Volk zu ſeinen Nachbarvölkern geſtanden hat, alſo auch die folgenreichſten volksthümlichen Kriege, zuſammengelaſſen und in einem Geſammtbilde vorgeführt werden, daß ferner in einem andern Bilde die Art darzulegen ſei, wie ſich unſere Landesverfaſſung allmälig erbaut, in einem noch andern die Weiſe, wie ſich das häusliche und geſellige, wie ſich ferner das bürgerliche und kirchliche Leben entwickelt, in einem neuen die Förderung, wodurch von alten Zeiten bis auf die Gegenwart ſich Gewerbe, Handel, Kunſt u. ſ. w. entwickelt habe. Aber die Zuſammenſtellung der auf einen Brennpunkt hingerichteten Lebenselemente iſt eben das Schwierige bei der Sache, zumal für Den, der nicht gerade die Geſchichte erſt nach allen Seiten hin im förmlichen Studium verfolgen konnte. Wenn ein ſolcher nicht ſeinen Lehrſtoff zubereitet in die Hand gelegt erhält, dann wird er damit gar nicht zurecht kommen. Und auch dem Schüler, dem hierbei einestheils die Erwerbung der Geſchichtskenntniß leichter wird, erwachſen anderntheils Schwierigkeiten in den ſtärkern Zumuthungen an ſein Verſtändniß und ſeine Überſchauung des jedesmaligen ganzen Geſchäftsfeldes. Ich möchte ſagen, daß jedes vorgeführte Bild einen Querdurchſchnitt durch die ganze Geſchichte mache; trotz der Übereinſtimmung der zuſammengehörigen Stücke iſt dabei aber die Auffaſſung für kindliche Kräfte immer eine bedeutende Aufgabe. Die jährliche Wiederholung muß es auch ergeben, was der Schüler Eigenthum geworden iſt, und ſie kann allerdings viel nachhelfen und viel befeſtigen. (Vergl. Stiehl's Schrift: „Der vaterländiſche Geſchichtsunterricht in unſern Elementarſchulen". Koblenz 1842.)

In der Kürze ſei nun noch die ſehr abweichende Methode erwähnt, welche Dr. F. Haupt (früher Seminarlehrer in Küßnacht am Züricher See) in ſeiner „Weltgeſchichte nach **Peſtalozzi's** Elementar-Grundſätzen und von chriſtlicher Lebensanſchauung aus" *) (Hildburghauſen 1841. 2. Aufl. 7/8 Thlr.) niederlegt und vorher ſchon in dem Jahrgang 1840 der Allg. Schulzeit.

*) Ein kürzerer Auszug aus dieſem Werke iſt: „Die Weltgeſchichte". Ein Elementarwerk für das Volk und ſeine Schulen. Erſte Abtheil. Biographiſcher Curſus. Zweite Abth. Die organiſchen Erſcheinungen des Staats- u. Volkslebens. Zürich 1843. 1/2 Thlr. Die Biographien in beiden Werken, im größern wie im kleinern, ſind an ſich ganz vortrefflich und können — ohne Haupt's Gange zu folgen — ſehr gut benutzt werden.

Digitized by Google

Nr. 62. 63 durch Darlegung der Grundidee bekannt gemacht hat. Haupt hält es für irrig, durch Biographien oder durch Darſtellungen von Volks- und Staatszuſtänden den elementaren Anfang des geſchichtlichen Unterrichts erſetzen zu wollen. Er hält auch das chronologiſche Princip für nicht elementariſch. Jene verkümmern nach ſeiner Meinung den Nutzen des geſchichtlichen Unterrichts, der nur aus der Verfolgung der Völkergeſchichte und des Staatslebens gewonnen wird; dieſe findet er der jugendlichen Entwickelung nicht adäquat. Indem er nun die Elemente alles geſchichtlichen Unterrichts ſammeln und in eine dem jugendlichen Faſſungsvermögen entſprechende Ordnung bringen will, ſieht er lebendige Geſchichtsdarſtellungen, welche dem häuslichen Kreiſe entnommen ſind (Romulus, Cyrus, Alexander, Heinrich IV., Friedrich II. u. A. m.), als die erſte angemeſſene Stufe an. Die zweite Stufe ſoll ins geſellige Leben führen und die Begriffe Freundſchaft, Frömmigkeit, Weisheit u. ſ. w. nahe bringen (Ludwig von Baiern und Friedrich von Öſtreich, Albrecht von Öſtreich, Lykurg, Franklin, Sokrates ꝛc.). Die dritte Stufe ſoll den Schüler ins Staatsleben blicken laſſen, damit er das Vaterland begreifen und lieben, ſeine Einrichtungen würdigen, das Verhältniß der Regierenden zu den Regierten verſtehen und des „Bürgerthums Herrlichkeit“ erkennen lerne (Spartaner in Suſa, Dejoces, Karl der Große, Peter der Große, Friedrich der Große. — Nero, Philipp II. — Eliſabeth, Maria Thereſia, Guſtav Adolf, Napoleon. — Leonidas. Hofer. Jeanne d'Arc ꝛc.). Schilderungen des Lebens, Nachweiſe an Geſtaltungen von Verfaſſungen, Vorführung der Völkergeſchicke treten nun auf. Nachdem auf einer vierten Stufe das religiöſe Leben und auf einer fünften das Leben in Kunſt und Wiſſenſchaft vor dem Blicke aufgerollt iſt, ſoll eine chronologiſche Überſicht nach hiſtoriſchen Ideen das Ganze beſchließen.

Solch eine Anordnung, gruppirt nach Kategorien, erſchwert damit den Überblick des Ganzen nicht minder als die Verbindung des im Leben Zuſammengehörigen; ſie rückt die Abrundung und den Abſchluß des Ganzen ſo weit hinaus, daß nicht wenige Schüler die Schulen verlaſſen werden, ohne den Schlußſtein ihrem Wiſſen eingefügt zu haben. Dieſe Auseinanderhaltung zuſammengehöriger Theile eines gemeinſamen ganzen Lebens hat, wie ſinnig ſie auch geſtaltet werde, ihr zu Misliches, als daß ſie ſich unbedingt empfehlen ließe. Wäre das Princip an ſich unverwerflich, an den Sachen, die danach gewählt ſind, wäre ſehr viel Treffliches zu loben, zumal da Dr. Haupt in der Überzeugung, daß das Chriſtenthum die alleinige Grundlage aller Lebensverhältniſſe iſt, auch den chriſtlichen Geiſt durch den geſchichtlichen Unterricht in den Schulen heimiſcher machen will, um ſchon die Kinder zu gewöhnen, das Leben vom chriſtlichen Standpunkte würdigen zu lernen. So aber wird dieſe Weiſe muthmaßlich wenig Glück in der Schulwelt machen; ſie

beſticht nur auf den erſten Moment, der Mangel aller chronologiſchen Befeſtigungen hält aber das Gelernte bei dem Schüler zu ſehr in einer unerquicklichen Schwebe, ſodaß er im Leben ſich nur ſchwer orientiren kann.

Die Weiſe, wie Dr. A. Schmidt in Berlin in ſeinen „Andeutungen über Methodik beim Unterricht in der Geſchichte“ nach weſentlich andern Kategorien den Stoff ordnet, ſoll hier nicht weiter ausgeführt werden. Ich verweiſe auf den Jahrgang der Allg. Schulzeit. 1841. Nr. 58—60. — Noch andere vermiſchte Winke liefern Hergang's „Pädagogiſche Real-Encyklopädie“ unter dem Artikel Geſchichte, der Jahrgang 1835 (Band 12) der Rheiniſchen Blätter (Reinbott über Fr. Kapp's Anſichten), die Jahrgänge 1840. 1842 derſelben Blätter (vom Schreiber Dieſes), das Programm der Bender'ſchen Anſtalt zu Weinheim, im Herbſt 1843 (vgl. Wagner's Referat darüber Allg. Schulzeit. 1843. Nr. 156) u. v. a. Die Stimmen, welche ſich ein paar Mal im Jahrgang 1845 der Allg. Schulzeit. erhoben haben, ſind theils ſo matt, theils ſogar ſo beiſpiellos unreif, daß es der Mühe nicht lohnt, ſie zu beachten.

4) Die biographiſche Methode.

Dahin hat das klar erkannte Bedürfniß des Anfängers im geſchichtlichen Unterricht und das unverrückte Verfolgen einer erwünſchten zweckmäßigen Abhülfe deſſelben in den letzten zehn Jahren geführt, daß ziemlich einſtimmig alle Sachverſtändigen der biographiſchen (monographiſchen) Behandlung der Geſchichte einen ſehr hohen Werth für den Anfangs-Unterricht beilegen. Je mehr man neben der Sache die Perſon (den Schüler), an welche jene herangebracht werden ſoll, erforderlich mit berückſichtigt hat, deſto entſchiedener iſt die Nothwendigkeit bekannt, daß, wie im Übrigen Weg und Weiſe auch immer eingeſchlagen werde, ob nach chronologiſcher Folge oder ohne dieſelbe, ob vorwärts- oder rückwärtsſteigend, ob mit vorzugsweiſer Berückſichtigung der kirchengeſchichtlichen, oder der vaterländiſchen, oder der allgemein geſchichtlichen Beziehungen, doch ſtets der Anfang nur richtig mit abgeſchloſſenen lebendigen Einzelbildern gemacht werden könne. Die naturgemäße Entwickelung des kindlichen Geiſtes und die darauf baſirten richtigen Unterrichtsgrundſätze erheiſchen es, daß möglichſte Anſchaulichkeit in den Anfängen erzielt werde. Dazu dient nicht blos die Lebendigkeit und Friſche der Darſtellung, nicht blos der enger eingegrenzte Stoff, ſondern vor Allem die Art des zuerſt gewählten Stoffs; die andern ebengenannten Stücke werden dabei doch nicht überflüſſig. Die Praxis hat es beſtätigt, daß biographiſche Darſtellungen die erſten Zwecke des geſchichtlichen Unterrichts am ſicherſten erreichen helfen; daß dagegen das Auswendiglernen tabellenartiger Zahlen- und Namenaufſtellungen, zu denen nur eine kurze Erläuterung gefügt wird, daß auch trockene

Überſichten, die mehr Reflexion und Abſtraction als wirkliches Leben darbieten, alles Reizes und Lebens für die Kinder entbehren, daß alſo der erzielte Nutzen verloren geht. Die Auseinanderbreitung des Lebens gut gewählter hiſtoriſcher Perſonen, die Abwickelung geeigneter einflußreicher Thatſachen vor dem Geiſte der Kinder gewährt die vielſeitigſte Gelegenheit zur Aufhellung aller Kindern wiſſenswerthen Lebensbeziehungen. Und wenn zunächſt kein ununterbrochener Zuſammenhang feſtgehalten wird, ſo iſt theils deſſen Unerlaßlichkeit für den Anfang ſo wenig unabänderliches Geſetz und den ſtillen Forderungen der Kinder ſo wenig Bedürfniß als die nachträgliche Herſtellung deſſelben ſchwierig iſt, theils verfährt man in andern Lehrgegenſtänden der Volksſchule ganz ähnlich, — und doch mit unverkennbarem Erfolg. Lehre rationnell, aber — ſo, daß auch dabei etwas Ordentliches herauskommt! —

Da es auf keinem Gebiete der Geſchichte, ſei's auf dem der vaterländiſchen, oder der allgemeinen, oder der Kirchengeſchichte, an repräſentativen Charakteren fehlt; da auch jedes Jahrhundert deren aufzuweiſen hat, ſo ſind die Lehrer der Geſchichte auch gar nicht in Verlegenheit über den Stoff. Und da ſolche Charaktere einen geheimen unabweislichen Einfluß auf das kindliche Gemüth und den kindlichen Geiſt ausüben, ſo hat man daran zugleich ein reiches Bildungsmaterial, an dem mehr als blos ein Leben, eine Geſchichte, eine That erſchaut werden kann. Das Alles und noch mehr ſpricht für biographiſche und monographiſche Darſtellungen. Es iſt darum erklärlich, daß alle die Männer, welche bereits oben bei den einzelnen Methoden genannt ſind, zunächſt und ſo lange die Anfangsſtufe nicht für überſchritten erachtet werden kann, Biographien und Monographien fordern. (Sehr viele Schulen werden über dieſelben vielleicht nicht hinaus kommen, was auch durchaus nicht ſchadet, wenn ſie nur von den größten, trefflichſten Charakteren recht anregende Lebensbilder gewährt haben.) Ja man hat ſelbſt in den Gymnaſien den erſten Curſus des geſchichtlichen Unterrichts biographiſch (monographiſch) zu geſtalten geſucht. Wie das geſchehen könne, das lehrt die in Dr. Neigebaur's „Die preußiſchen Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen; Verordnungen. Berlin 1835. S. 157 ff." abgedruckte Inſtruction für den geographiſchen und geſchichtlichen Unterricht in den weſtfäliſchen Gymnaſien, auf welche hier der Kürze halber nur verwieſen werden ſoll.

Steht die Zweckmäßigkeit der biographiſchen Methode an ſich zuvörderſt feſt, dann iſt es nicht weiter ſchwer, ſie für den kirchengeſchichtlichen Stoff, oder für den vaterländiſchen u. ſ. w., für einen der natürlichen Zeitfolge auf den ebengenannten Gebieten entſprechenden oder derſelben entgegengekehrten Gang in Anwendung zu bringen. Und in der That, ſie iſt in dieſen verſchiedenen Modalitäten jetzt im Brauch; ja ſie wird von der Sache vertrauten Schulinſpectoren förmlich für den elementaren Gebrauch angeord-

net. Schon die alte Hübner'ſche Weiſe hat dazu Bahn gebrochen, und wie auf vieles andere gute Alte, kommt man auch auf manches Gute des alten Hübner gern wieder zurück.

Der biographiſchen Behandlung ſteht noch ein Verfahren gegenüber, von dem es nicht bekannt geworden iſt, ob es ſehr verbreiteten Anklang gefunden hat, und das hier zum Schluß noch kürzlich erwähnt werden ſoll.

Director Schubart in Berlin legte in der erſten Ausgabe des „Wegweiſers" von Dieſterweg eine Anſicht vor, der zufolge man es irrig finden mußte, das geſchichtliche Leben auch noch in einzelnen biographiſchen Abſchnitten zu vermuthen. Die Geſchichte und ihre Frucht ſollte nur aus deren in der Zeitfolge zu Stande gekommenen Geſammtentwickelung zu finden ſein. Nicht die einzelne Perſönlichkeit, ſondern das ganze Volk ſollte im Auge behalten werden müſſen, um nicht eine im Strome des Geſammtlebens nur zu ſehr untergeordnete Lebensregung irrthümlich zu ſtark zu betonen, ſondern den Hauptnachdruck immer auf Erfaſſung der allgemeinen geſchichtlichen Entwickelung der Geſammtheit gerichtet zu erhalten. Der allein richtige und würdige Stoff für den erſten geſchichtlichen Unterricht wurde deshalb von Dir. Schubart in die Vorbereitung auf Kenntniß der allgemeinen Volkszuſtände geſetzt. Der Blick ſollte immer von der Einzelheit hinweg auf allgemeine Verhältniſſe des menſchlichen Lebens überhaupt und der einzelnen Völker beſonders gerichtet und dieſe allgemeinen Verhältniſſe ſollten methodiſch ſo geordnet werden, daß für die Lernkraft der Kinder ein ſtufenweiſes Fortſchreiten begünſtigt würde. Es kommt dabei auf einen dem oben bezeichneten Wege von Haupt verwandten Cyklus von Stücken hinaus, bei denen es zwar nicht ganz umgangen werden kann, einzelne Charaktere auch einzeln zu behandeln, jedoch mit dem Unterſchiede, daß an den repräſentativen Perſonen und Erſcheinungen nur das Generelle vorzugsweiſe beachtet wird. Bei der wirklichen Ausführung dieſes Grundgedankens im Unterricht läuft die Arbeit des Lehrers alſo auf Schilderungen des Familienlebens, der geſellſchaftlichen Lebensformen, des öffentlichen Staatslebens, der kirchlichen Zuſtände, der allgemeinen ſittlichen, wiſſenſchaftlichen, künſtleriſchen Entwickelung der einzelnen Völker des Alterthums, des Mittelalters und der Neuzeit hinaus. Und das Reſultat iſt eine Art ſchematiſcher Überſicht, in welcher Perſonen und Begebenheiten kurz mit aufgeführt ſind, ohne daß auf einen tiefern Einblick in die Specialitäten ihrer Lebenserſcheinungen großer Werth gelegt wäre. Letztere ſollen als die für eine höhere Stufe mögliche und geeignete weitere Ausfüllung des elementaren Fachwerkes aufgeſpart werden.

Digitized by Google

Dieſe Anſicht hat auch ihre ſachliche Berechtigung, aber es leuchtet ein, daß, obſchon die Sachen an ſich nicht weſentlich anders gewählt werden, doch der Standpunkt, von wo aus ſie angeſehen werden, ein weſentlich anderer iſt, und daß deshalb auch eine andere Art der praktiſchen Beſprechung eintreten muß. Das Material erſcheint als mehr aus Rückſicht auf das Lehrobject und deſſen Elemente als aus Rückſicht auf das Subject, ſein nächſtes Bedürfniß und ſeine vorwaltende Neigung gewählt. Das ganze Verfahren trägt darum mehr das Gepräge hiſtoriſcher Wiſſenſchaft als elementaren Unterrichts. Obgleich es einem ſachkundigen Geſchichtslehrer ja wohl gelingen wird, auch hiermit zu nützen, da der hauptſächliche Hebel des Erfolgs viel weniger in der weiſe bemeſſenen Wahl als in dem Eifer liegt, womit die Sache angegriffen wird, und obgleich ferner dies Verfahren in Schulen nicht ganz unpaſſend erſcheint, wo ein mehrjähriger, in höhere Klaſſen hinaufreichender Curſus zu ſteten Ergänzungen Gelegenheit gibt und die Specialitäten nachbringt; ſo wird doch in unſern gewöhnlichen ſtädtiſchen und gar in den ländlichen Volksſchulen meines Erachtens damit viel weniger genützt werden als mit dem biographiſchen Verfahren auf der Anfangsſtufe möglich iſt. Mir erſcheinen dieſe Aufgaben wegen ihrer Allgemeinheit als dem kindlichen Anſchauungskreiſe und den kindlichen Kräften nicht angemeſſen, ſie ſind zu ſublim und paſſen erſt für eine höhere Lehrſtufe.

Dazu kommt noch, daß dies Verfahren weder eine vorwaltende Berückſichtigung der vaterländiſchen Geſchichte, noch eine durchgreifende Geſchichtsentwickelung am Faden der Kirchengeſchichte begünſtigt, — Umſtände, die um ſo mehr Beachtung verdienen, weil die Volksſchulen vorzugsweiſe dieſe beiden Gebiete in ihren unterrichtlichen Geſichtskreis zu ziehen verpflichtet ſind. Darin wird auch einer der Hauptgründe mitgefunden werden müſſen, warum die vorzugsweiſe Berückſichtigung allgemeiner Volkszuſtände in der geſchichtsunterrichtlichen Praxis — ſo viel mir bekannt — nicht viel Glück gemacht hat.

Es dürfte hier des Orts erſcheinen, noch der ethnographiſchen und der ſynchroniſtiſchen Behandlung der Geſchichte zu gedenken und auch auf den Sinn und die Art des Pragmatismus aufmerkſam zu machen. Aber theils verbietet der bemeſſene Raum umſtändlich darauf einzugehen, theils betrifft die ethnographiſche und ſynchroniſtiſche Weiſe vielmehr die äußere Zuſammenſtellung des Stoffs als deſſen ſpecielle Zubereitung für den Unterricht, theils — und das gilt vom Pragmatismus — liegt ſolch eine Behandlung gar nicht mehr innerhalb der Grenzen des Volksſchulgebiets, ſondern iſt, wenn überhaupt noch Sache des Unterrichts, höchſtens Sache der Gelehrten- und Hochſchulen. Darum ſoll hier davon dies-

mal ganz abgeſehen werden. Die voranſtehenden Darlegungen werden ohnedies hoffentlich dazu beitragen können, jeden praktiſchen Lehrer an Volksſchulen über den jetzigen Stand der Dinge in Betreff des Geſchichtsunterrichts in Volksſchulen genügend und überſichtlich zu belehren.

Fünftes Kapitel.

Geſchichtsunterrichtliche Literatur.

Der für den geſchichtlichen Unterricht berechneten Bücher iſt eine ſo überaus reiche Anzahl und es iſt im Laufe der Zeit ſo mannichfach für jedes namhafte Bedürfniß eine Abhülfe geſchaffen, man hat ſo viel Lehr- und Handbücher, Leitfäden, kurze Abriſſe der vaterländiſchen, deutſchen und allgemeinen Geſchichte, ſo viel „bibliſche Geſchichten" u. dgl., daß nicht ſowol der Mangel als die Menge bei der Wahl Verlegenheiten macht. Man findet für Bürger- und Realſchulen, für ſtädtiſche wie für Landſchulen, für Mädchenſchulen und für das Haus allerlei compendiöſe oder umfänglichere Bearbeitungen der einzelnen Abtheilungen des geſammten Geſchichtsfeldes und zu manchen auch gleich entſprechende Commentare für den Lehrer. Namentlich iſt dieſe Literatur in den letzten zehn Jahren erſtaunlich angewachſen und neben manchem kümmerlichen, nichtsſagenden Schriftchen ſind viele ſehr treffliche Hülfsmittel zu Tage gefördert, ſodaß man viel Urſache hat, als Lehrer dafür dankbar zu ſein und den Geſchichtslehrern zu ſolchen Unterſtützungen Glück zu wünſchen. Im Nachſtehenden ſollen einige dieſer Schriften angegeben werden. Es ſei nur noch vorweg bemerkt, daß abſichtlich eine Reihe theils bändereicher, Volksſchullehrern meiſt unzugänglicher, theils minder umfangreicher, aber blos für den gelehrten Geſchichtsunterricht beſtimmter Werke, wenn ihnen auch eine hohe Vortrefflichkeit für dieſen Zweck zuerkannt werden müßte, ebenſo unangeführt bleiben ſollen, wie jene allgemein eingebürgerten und weit und breit gekannten, als z. B. Bredow's „Merkwürdige Begebenheiten" und Deſſen „Umſtändlichere Erzählungen der merkwürdigen Begebenheiten", oder wie K. F. Becker's „Weltgeſchichte", die leider nicht ſehr kernigen Bücher von Fr. Nöſſelt, die nicht allwärts genug ausgefeilten vom Rector Volger, die ältern geſchichtlichen Schriften von Fr. Kohlrauſch („Deutſche Geſchichte", „Chronologiſcher Abriß" ꝛc.), und wie die gewöhnlichen „bibliſchen Geſchichten", „bibliſchen Hiſtorien" oder wie ſie ſonſt betitelt ſind.

---

1) Die Weltgeſchichte in Biographien. Von Prof. Dr. **K. W. Böttiger.** Berlin, 1839—1844. 8 Bände. 13¾ Thlr.

An dieſem Werke haftet der eiſerne Fleiß eines halben Lebens; es iſt in ſehr verſchiedenen Beziehungen ein treffliches Hülfsmittel zur

Digitized by Google

genügend-ausführlichen und in das Sachverhältniß eingehenden Vorbereitung eines Lehrers, der da weiß, was er an der Geſchichte hat. Der Raum hat es geſtattet, in jeder Periode, aus jedem Volke, das an geſchichtlichen Entwickelungen Theil genommen hat, die hervorragendſten Charaktere und Erſcheinungen ausführlich genug darzuſtellen bis auf unſere Tage herab. Es wird aus der alten, mittlern und neuern Geſchichte eine große Anzahl Einzelbilder und hiſtoriſcher Parallelen behandelt, auf allen Gebieten des friſchen Lebens, auf dem Gebiete des Staats als der Kirche, der Kunſt als der Wiſſenſchaft. Man merkt hindurch, welch reiches Studium ſolch einer Arbeit vorhergegangen iſt, da auch die neueſten Aufſchlüſſe über lange dunkel gebliebene Verhältniſſe mitbenutzt ſind, und man darf ſich vertrauensvoll ſolchen Darſtellungen hingeben, da eine ſtarke, tüchtige Geſinnung des Verf. daraus hervorleuchtet. Mit der größern Annäherung an die neueſte Zeit wächſt auch die Reichhaltigkeit der Einzelbilder, ſowie die Vollſtändigkeit der „weltgeſchichtlichen Überſichten", welche der Verf. zur Feſthaltung des Fadens der Entwickelungen in den Zeiten, zur Erleichterung des Verſtändniſſes der Stellung und Bedeutung der einzelnen Erſcheinungen und Perſonen und zur innern wie äußern Verknüpfung der einzelnen Biographien zwiſchen die Hauptabſchnitte gefügt hat.

Es iſt des biographiſchen Stoffs ſo viel, daß kein Lehrer ihn ſo leicht ganz verarbeiten kann und daß keiner rathlos über die wichtigſten Zuſammenhänge bleibt. Alles iſt freilich dennoch nicht darin und man kann nicht begehren wollen, aus dem Werke eine vollſtändige preußiſche oder franzöſiſche oder öſtreichiſche u. ſ. w. Geſchichte in Biographien zuſammenzubringen; aber es ſind aus allerlei, ſelbſt gewöhnlich etwas bei Seite gerückten Gebieten die bedeutſamſten Partien faſt ohne Ausnahme zu finden. Man kann von dem Buche kein einigermaßen vollſtändiges Inhaltsverzeichniß geben wollen, wenn es nicht Seiten füllen ſoll. Daß Ungleichheiten in der Bearbeitung vorkommen, verſieht ſich von ſelbſt, aber das ſchadet der großen Brauchbarkeit des Ganzen nicht erheblich. Wenn nur der Preis niedriger ſein könnte!

2) Hiſtoriſche Bilder. Darſtellung der denkwürdigſten Ereigniſſe und ausgezeichnetſten Perſonen der Weltgeſchichte. Von Dr. C. Henſe. 1. Bd. Alte Geſchichte. 2. Bd. Von den erſten römiſchen Kaiſern bis zum Tode des hohenſtaufiſchen Kaiſers Friedrich II. Eisleben, 1839. 1840. 4 Thlr.

Bei dieſem recht brauchbaren Werke, das nicht blos Überſichten und Biographien, ſondern auch Beleuchtungen des Volkslebens und der Volkskämpfe enthält, kann man der dabei benutzten Werke (Becker, Leo, Schloſſer, Niebuhr u. A. m.) ſchwer entbehren, weil auf ſie zur weitern Begründung der dargebotenen Reſultate allenthalben Bezug genommen wird. Die Darſtellung iſt lebendig und anziehend und nur die der Kirchengeſchichte angehörigen Partien leiden auffallend an einer Umdeutung tief innerer Verhältniſſe. Das Werk iſt

Digitized by Google

aber recht dankenswerth; mir iſt nicht bekannt geworden, ob es bereits völlig beendet iſt. Direct läßt es ſich allerdings nicht im Unterrichte anwenden, weil dazu viel Zeit erforderlich wäre; aber es enthält ein reiches hiſtoriſches Material in ſachkundiger Auswahl und unterſtützt eine in die tiefern Beziehungen eindringende Vorbereitung um ſo mehr aufs beſte, da es auch ein ſachentſprechendes geſchichtliches Urtheil begründen hilft.*)

3) Erzählungen aus der Geſchichte des Menſchengeſchlechts für die reifere Jugend. Zur Unterhaltung, Belehrung und Bildung des Gemüths. Von **J. A. Hofmann.** Zürich 1842. 1¾ Thlr.

Eine namhafte Anzahl von Einzelbildern von den erſten Menſchen an, durch die alten Culturvölker Aſiens und Südeuropas hindurch, worin viele ausgezeichnete Perſonen in den Brennpunkt der Darſtellung gerückt werden, ebenſo durch das Mittelalter und die mancherlei Gebiete ſeines Lebens hindurch, wobei die hervorragendſten Begebenheiten eingeflochten werden, bis auf unſere Tage, mit Einflechtung von Darſtellungen der Lehren und Gebräuche der kirchlichen Parteien und ihrer innern und äußern Thätigkeit, und durchmiſcht mit den abſchreckenden Bildern aus der franzöſiſchen Revolutionsgeſchichte: — Das iſt's, was dies Buch enthält. Die Erzählungen ſind ſämmtlich kurz zuſammengefaßt und enthalten auch keine Aufhellungen tieferer Gründe zu den Erſcheinungen. Sie bieten das Nächſte, Faßlichere, in einer planen, weder geſchraubten noch vernachläſſigten Sprache. Es geht in jeder Geſchichte Alles ſo ſchlicht hin, ohne daß die Sache unanziehend wäre. Der Verf. hat ſie dadurch hin und wieder noch anſprechender zu machen geſucht, daß er möglichſt oft die directe Rede angeführt hat. Das iſt recht und gut; minder glücklich iſt ſein Gedanke, der Wirkung der Geſchichte durch

---

*) Eine recht angenehme Chreſtomathie aus den Werken namhafter Geſchichtsſchreiber (Bredow, Luden, Willkomm, Raumer, J. von Müller, Pfizer, Leo u. A.) und auch einiger minder berühmter Männer gewähren E. F. Kalm's „Geſchichts-Bilder". Eisleben 1843. 1⅓ Thlr. Die Darſtellungen beſchränken ſich nicht auf Biographien, ſondern gewähren auch Geſammtüberblicke über einzelne bedeutſame Erſcheinungen, z. B. über das Ritterweſen, die Entdeckung von Amerika, den deutſchen Orden ꝛc. Die meiſten ſind höchſt anziehend und claſſiſch und repräſentiren vortrefflich die Schreibweiſe der Verfaſſer.

Etwas Anderes iſt's noch mit Dr. C. Vogel's „Geſchichtsbildern". (Leipzig 1845. 2 Thlr.) Dieſe zur Erläuterung des bekannten Atlas geſchriebenen Bilder ſind ein wahrer Bilderſaal, in welchem aus neun europäiſchen Staatengebieten, nach kurzen Überblicken der Hauptmomente ihrer Geſchichte, eine namhafte Reihe Lebensgemälde aufgeſtellt ſind, theils Fürſten, Helden und Staatsmänner, theils Dichter, Gelehrte, Künſtler, Gewerbtreibende und Menſchenfreunde, wie ſie jedes der im Auge behaltenen Länder darbot. Der Umfang iſt hier viel größer, die Wahl faſt durchweg ſehr treffend, die Behandlung ſehr anziehend. Es kann Lehrern und jedem gebildeten Leſer ſehr viel nützen.

Digitized by Google

nicht immer claſſiſche, ſententiöſe Verſe nachzuhelfen. So Etwas, wenn nicht ganz treffende Stücke genommen werden können, bleibe lieber weg.' Manchem Lehrer iſt mit dieſem Buche deshalb gewiß gedient, weil er dieſe Erzählungen ohne Weiteres unterrichtlich verwenden kann.

Derſelbe Gedanke poetiſcher Zuthaten zu den einzelnen Geſchichten wie hier, aber in noch weiterer Verſpinnung, waltet in des Gymnaſiallehrer K. Schwartz „Handbuch für den biographiſchen Geſchichtsunterricht". Fulda 1842. I. Theil: Alte Geſchichte. ⅝ Thlr. Man begegnet ihm auch in andern Lehr- und Handbüchern der Geſchichte, namentlich für die weibliche Jugend, z. B. in denen von Oeſer.

4) Geſchichten aus der Geſchichte. Fürs Volk und ſeine Jugend. Von C. Kappe. 3. Aufl. Meurs 1840. ⅓ Thlr.

Für Kinder hat man nicht oft Lehrbücher und Leitfäden des Geſchichtsunterrichts nach biographiſchem Princip verfaßt. Dies iſt eins, von einem denkenden und ſehr tüchtigen Schulmanne verfaßt, der bereits verſtorben iſt. Es zeichnet ſich außer durch dieſe ſchulmäßig bequeme und vortheilhafte Form vornehmlich noch dadurch aus, daß die Geſchichten darin auf bibliſcher Grundlage ruhen, im Lichte des Evangeliums ihre Deutung finden und ohne moraliſirende Zuthat zu den kindlichen Gemüthern ſprechen. Ungezwungen eingeflochtene Bibelſprüche weihen das Ganze. Die einfache, faßliche Darſtellung macht das Buch zu einem guten Schulbuche, wozu es meines Wiſſens mit gutem Erfolg in einer großen Schule gebraucht wird. Der ſüddeutſche Volksſchriften-Verein hat dies Büchlein mit unter die von ihm zu verbreitenden aufgenommen.

5) Erſter Unterricht in der Weltgeſchichte in Biographien denkwürdiger Perſonen. Von H. E. Bezzenberger. Kaſſel 1844. $^5/_{12}$ Thlr.

Nach Becker's, Böttiger's und Leo's Werken ſind vom Lehrer Bezzenberger 45 Lebensbeſchreibungen frei für 9—10jährige Schüler bearbeitet; die meiſten aus dem Bereich der deutſchen Geſchichte. Die Wahl iſt durch die weltgeſchichtliche und individuelle Bedeutung bedingt worden, ſo zwar, daß zu „geiſtige" Charaktere, ſowie Charaktere wie Ludwig XIV. und Karl V. fehlen. Die Perſonen ſind aus den Orientalen, Griechen, Römern, Deutſchen und andern Völkern gewählt; alle mit Takt und Glück. Die Darſtellung iſt gerundet, das Nächſtliegende ergreifend, ohne unnützes Zahlen- und Namenwerk, wie das Bedürfniß des erſten Unterrichts es begehrt. Darum iſt das Buch gut*) und verdient der Empfehlung; es genügt für einen Jahrescurſus in Real- und Bürgerſchulen und eignet ſich zur Wiederholung und Vorbereitung.

---

*) Ich erinnere dabei an Rector Merget's „Lebensbeſchreibungen und Denkwürdigkeiten aus der allgem. Weltgeſchichte". Leipzig 1839. 18 Bilder.

Digitized by Google

6) F. C. Schloſſer's Weltgeſchichte für das deutſche Volk. Bearbeitet von Dr. G. L. Kriegk. Frankfurt 1844. 45. Bisher 7 Lieferungen, deren je 2 einen Band bilden; à Lieferung 5/12 Thlr.

Dies bedeutſame, gediegene Werk, wodurch zwei der Werke eines großen Geſchichtsforſchers („Abriß“ und „Weltgeſchichte“), welche urſprünglich für Gelehrte geſchrieben ſind, in umgearbeiteter Form dem großen, gebildeten Publicum, welches keine gelehrten Studien machen kann, zugänglich gemacht werden, iſt eine der neueſten, beachtenswertheſten Erſcheinungen. Nicht blos die Umfänglichkeit, welche das Ganze erhalten wird (die erſten 7 Lieferungen reichen nur bis zum Kaiſer Nero), und der dadurch mögliche Reichthum geſchichtlicher Erörterungen, ſondern die eigenthümliche Weiſe der Behandlung, die eingehende, den wahren Kern der Verhältniſſe enthüllende Darſtellung, bei der auf den Schmuck und Reiz unverbürgter Nachrichten — von denen auch die übrigens ſo treffliche K. F. Becker'ſche Weltgeſchichte in der alten Geſchichte ein gut Theil mit enthält, als abſichtliche Würze für die Jugend — verzichtet, ja dieſer gefliſſentlich abgeſtreift wird, um der Wirkung der wahren Verhältniſſe Platz zu machen, und ferner die nirgend ſtillſtehende, ſondern wie das Leben ſelbſt ſich immer fortbewegende Betrachtung zeichnen neben andern Vorzügen großer Sorgfalt und Genauigkeit dies Werk aus. Es iſt für jeden Gebildeten eine genußreiche Lecture und enthält für Lehrer noch ſehr viel Stoff zum Weiterſtudiren, da neue Geſichtspunkte genommen und zahlreiche neue und neueſte Forſchungen auf dem Gebiete der alten Welt in ihren weſentlichſten Reſultaten hier mitbenutzt ſind. — Die äußere Sachfolge enthält nicht viel Abweichendes, aber namentlich auf dem Gebiete der griechiſchen und ältern römiſchen Geſchichte ſind gar manche überraſchende neue Aufſchlüſſe. Die Abtheilung des Stoffs iſt nicht nach herkömmlichen Perioden, ſondern nach in der Sache liegenden Abſchnitten gemacht. Dem geiſtigen Leben der Völker, namentlich der Griechen (ſ. Bd. II. Abſchn. VIII. S. 160—311) iſt eine ſehr ins Einzelne gehende Aufmerkſamkeit geſchenkt. Dadurch erhält dies Werk ſeinen unbeſtrittenen Rang unter den beſten, welche in fortlaufender, pragmatiſcher Darſtellung die Geſchichte für gebildete Lehrer behandeln, und zeichnet ſich ſehr merklich vor der für einen gleichen Kreis geſchriebenen Weltgeſchichte von Prof. Pölitz aus.

7) Lehrbuch der Univerſalgeſchichte, mit vorangehender Methodik und fortlaufenden Winken für die Behandlung des Gegenſtandes in Bürgerſchulen, Schullehrerſeminarien und Gymnaſien. Von Fr. Georgi. Mit Vorwort vom Prof. Dr. H. Leo. Halle 1844. I. Bd. Alte Geſchichte. (Das Ganze wird ſpäter etwa 3 Thlr. koſten.)

Der ehemalige Conrector in Langenſalza, jetzige Seminarlehrer in Meurs, Fr. Georgi, verſucht durch dies Buch, wovon wol erſt nach längerer Zeit die Fortſetzung erwartet werden dürfte, das claſſiſche „Lehrbuch der Univerſalgeſchichte“ von Prof. Dr. H. Leo zu populariſiren, um es auch für Volksſchulen auszubeuten.

Digitized by Google

Das iſt ſehr dankenswerth, zumal da Leo's Werk in Form und Weiſe etwas ſtark von herkömmlicher Art abweicht, ſogar die Orthographie darin gewöhnliche Leſer ſtört, und wegen ſehr genau eingehender Darſtellung Diejenigen, welche nicht die Sache ſtudiren wollen, eher abſchreckt als anzieht. Man findet ſich, wenn man nach andern Werken Geſchichte gelernt hat, in Leo's Werken ſchwer zurecht, und umgekehrt, obwol jede Seite verräth, daß man es mit Reſultaten gründlicher Forſchungen zu thun hat. Lehrern, welche Leo's Werke nicht ſelbſt beſchaffen und leſen mögen, will obiges Buch aushelfen; es will den Stoff für 10—12jährige Schüler zugerichtet enthalten. Das nun, glaube ich, iſt eine nicht ganz gelöſte Aufgabe, indem zwar vieles Gelehrte und Weitſchichtige weggeräumt iſt, aber noch gar viel in Stoff und Styl belaſſen iſt, was für ſolches Alter zu ſublim erſcheint. Ich glaube, gerade Leo's Werke ſind am ſchwierigſten populair zu arbeiten; und wie ehrenwerth auch Georgi als praktiſcher Lehrer iſt, daß Alles ſich bei ſeinen Schülern in Langenſalza ſo, wie es hier ſteht, geſtaltet haben werde, daß Alles verſtändlich und den Kindern auch nützlich geweſen wäre, kann ich nicht ohne Zweifel annehmen. — Das Buch gibt nach jedem Abſchnitt einen „Stufengang" an und vertheilt den Stoff gleich auf Lehrſtunden. Dieſe Winke apart zuſammengefaßt, geben einen gedrängten Leitfaden, deſſen Brauchbarkeit bei recht fähigen Kindern, die ein gutes Stück über die Anfänge hinaus ſind, nicht in Abrede zu ſtellen ſind, zumal die örtliche Grundlage ſtets im Auge behalten iſt. Die „Vorbemerkungen über den Unterricht in der Geſchichte" geben einige gute, wenn auch nicht neue Winke; aber beſondere Anerkennung verdient der chriſtliche Hauch, der wie durch Leo's Werk, ſo durch dieſes geht; dadurch wird es Lehrern, in deren Hände es gewünſcht wird, viel nützen.

8) Lehrbuch der Weltgeſchichte. Für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Von Prof. **Th. B. Welter.** (1. Th. 7te, 2. 3. Th. 6te Ausg.) Münſter 1844. 45. 1⅔ Thlr.

Dies ſtarke und doch ſehr wohlfeile Werk enthält in einer ſehr anſprechenden, auf Schüler mittlern Alters berechneten Darſtellung ein nicht übergroßes Maß geſchichtlichen Stoffs, für das Schulbedürfniß recht angemeſſen zerlegt und genugſam ausgebreitet, um Intereſſe zu wecken und Klarheit in das Verſtändniß des Wichtigen zu bringen. Es läßt ſich mit viel Vortheil zur Vorbereitung der Schüler anwenden, ſodaß dieſe in verwandter Art, als es im Werke geſchieht, die Begebenheiten frei zu erzählen im Stande ſind. Die Berechnung für dieſen Zweck hat hier und da eine weitere Ausführung bedingt als ſonſt erforderlich wäre. Obſchon der Verf. katholiſch iſt, was bei der Reformationsgeſchichte deutlich zu merken iſt, ſo iſt doch die Darſtellung objectiv und unparteiiſch genug gehalten, um das Buch auch für Schulen anderer Confeſſionen zu benutzen.

In dem frei bearbeiteten Auszug aus dieſem Werke, unter dem

Digitized by Google

Titel „Lehrbuch der Weltgeſchichte für Schulen“ 3. Aufl. Münſter 1842. 5/6 Thlr., hat der Verf. nur die hauptſächlichſten Begebenheiten in lebendigen Bildern dargeſtellt, ſodaß zwar der Faden des Zuſammenhangs nicht ganz verkannt werden kann, aber doch weniger hierauf als auf die Ausführung hervorſtechender Einzelheiten Gewicht gelegt erſcheint.

9) Geſchichte der merkwürdigſten Staaten alter und neuer Zeit, ethnographiſch dargeſtellt. Für die reifere Jugend. Von P. Heuſer. 2 Abtheilungen. Elberfeld 1840. 2½ Thlr.

Für Den, der die Geſchichte der einzelnen Culturvölker in ununterbrochenem Zuſammenhange verfolgen will, eignet ſich dies Buch eines erfahrenen Praktikers um ſo mehr, als ſeine friſche, anſchauliche Darſtellung auf claſſiſche Geſchichtsſchreiber geſtützt und mit deren eigenen Worten häufig belebend durchwebt, jedes Volk und jeden Staat nach den jedem eigenthümlichen Abſchnitten ſeiner Geſchichte vom Anfang bis auf unſere Zeit vorführt. Dabei iſt weder die ältere noch die neuere geographiſche Grundlage außer Acht gelaſſen, noch die Würze verſchmäht, welche einzelne, beſonders frappante Situationen und Worte der handelnden Perſonen, oder welche gute Dichterproben gewähren können. Überall ſind die dürren Zeiten raſch abgethan, um Raum für die ergiebigern zu ſparen, und auch auf die Völkercultur iſt fortgehend Rückſicht genommen, freilich in merklicherer Beſchränkung als in der durch die culturgeſchichtliche Abtheilung ſich vortheilhaft auszeichnenden, ſchon oben erwähnten „Allgemeinen Geſchichte der Völker und ihrer Cultur“ von Direct. Dr. Rud. Lorentz. 4 Thle. Elberfeld 1840. 3 Thlr. Das belehrende Vorwort benutzt Heuſer zu methodiſchen Winken, die aller Beachtung werth ſind. Die erſte Abtheilung umfaßt die aſiatiſchen, die afrikaniſchen und die romaniſchen Staaten, die zweite dagegen die germaniſchen und ſlawiſchen. Leider iſt das Werk zu theuer für ſeinen Umfang.

10) Weltgeſchichte für Töchterſchulen und zum Privatunterricht. Von Chr. Oeſer. 3 Theile. 2. Aufl. Leipzig 1844. 2½ Thlr.

Dies Werk hat mit einem für gleiche Zwecke berechneten Werke von Fr. Röſſelt viel Ähnlichkeit, unterſcheidet ſich aber vortheilhaft von demſelben durch eine minder weichliche, breite Darſtellung, durch noch glücklichere Wahl und Bearbeitung der Thatſachen, die mehr ausgeführt werden, und durch Berückſichtigung der ſocialen Zuſtände beſonders des weiblichen Geſchlechts bei den verſchiedenen Völkern. Auch hier ſind claſſiſche Dichterſtellen und Überſetzungen eingeſtreut, und das Buch für obere Mädchenklaſſen, ſowie für häusliche Lecture bei heranreifenden Mädchen recht wohl geeignet, zumal da es nicht an kräftigen männlichen Charakteren fehlt, die lebendig und mit Glück gezeichnet ſind. — Dem „Kurzen Leitfaden der allgemeinen Weltgeſchichte für Töchterſchulen“ von demſelben

Digitized by Google

Verf. (2. Aufl. Leipzig 1844.) läßt ſich nicht ebenſo das Wort reden als dem umfänglichern Handbuche.

---

11) Die Weltgeſchichte. Für die Hände der Schüler in gehobenen Volksſchulen. Ulm 1844. $1/8$ Thlr.

Der ungenannte Verf. hat den erſten Curſus des bekannten Volger'ſchen „Lehrbuchs der Weltgeſchichte" (6. Aufl. Hannover 1844), wie man merkt, ſtark benutzt. Davon aber abgeſehen, gewähren dieſe $4 1/2$ Bogen in fließender, zuſammenhängender Darſtellung eine recht erwünſchte Abhülfe der läſtigen Dictate und laſſen dem Lehrer volle Freiheit, die angedeuteten Momente frei weiter auszuführen. Dieſe Bogen enthalten mehr als auf den erſten Anblick ſcheint, und laſſen ſich auch bequem benutzen, obwol ſie nicht gerade zu einem biographiſchen Curſus geeignet ſind. Der Grundton der Darſtellung iſt gegen die Volger'ſche Schrift vortheilhaft verändert. So weit mir von den Erfolgen Kenntniß geworden iſt, die das Büchlein in einer guten Volksſchule, wo man es eingeführt hat, gewährt, hat es ſich probat erwieſen.

12) Leitfaden für den erſten Unterricht in der allgemeinen Weltgeſchichte. Für untere Klaſſen der Gymnaſien ꝛc. Von H. Rogge, Gouverneur im Cadettencorps. Berlin 1845. $1/4$ Thlr.

Dieſer Leitfaden enthält auf ſeinen 84 Seiten kaum mehr als der vorige (Nr. 11), nur iſt ſeine Einrichtung inſofern den bekannten Leitfäden von Stüve und Liebler ähnlich, als er in kurze Abſchnitte (56 §§) getheilt und ſomit handgreiflicher gemacht iſt. In dem Alterthum iſt mehr Rückſicht auf biographiſche Behandlung des Stoffs genommen als in den andern Zeitaltern; ſonſt iſt eine ſehr weſentliche Abweichung in der Sachfolge und in der Stoffwahl von andern bekannten Leitfäden nicht vorhanden. Das Büchlein will nicht abſchließen, es will nur vorbereiten und ſetzt einen ſpäter ausfüllenden Unterricht voraus. Übrigens iſt es nicht ſaftlos gearbeitet; es hat Fleiſch an den Knochen, obſchon überall nur das „Wichtigſte", Leichtfaßliche. Seine Brauchbarkeit iſt unbezweifelt, doch beſondere Auszeichnung hat es weiter nicht. Die Anordnung fällt nur an ein paar Stellen auf; und daß in der nachchriſtlichen Zeit die Geſchichte des deutſchen Volks vorzugsweiſe berückſichtigt iſt, liegt in dem natürlichen Bedürfniß unſerer Schulen.

13) Leitfaden beim erſten Unterricht in der Geſchichte in vorzugsweiſe biographiſcher Behandlung. Von Prof. Dr. J. Beck. 3. Aufl. Karlsruhe 1845. $1/3$ Thlr.

Dieſer Leitfaden enthält nicht, wie der von Kappe und Bezzenberger, abgeſchloſſene und voneinander abgetrennte Biographien, welche etwa gar nach der Haupt'ſchen Weiſe, abgeſehen von aller geſchichtlichen Entwickelung, ſehr weit auseinanderliegende Charaktere ganz nahe zuſammenrückten, ſondern es iſt ein zuſammenhängender

Digitized by Google

Faden durch das Ganze hindurchgeſponnen, ſodaß im Grunde genommen die ſonſt an ſolchen Leitfäden gebräuchliche Art innegehalten iſt. Aber dabei iſt doch dem biographiſchen Unterricht vorzugsweiſe in die Hand gearbeitet, ſodaß Schüler, welche das Buch gebrauchen, zu freier Wiedererzählung angehalten werden können. Die Perſonen ſind überall in den Vordergrund geſtellt und die einzelnen §§ wieder in mehre numerirte Abſätze zerlegt, zur Unterſtützung leichterer Überſicht und Behaltbarkeit. Das Buch gibt übrigens 12 bis 14jährigen Schülern vollauf zu thun und eignet ſich deshalb, zumal da es auch aus einer tüchtigen, frommen Geſinnung des Verf. ſtammt, für Oberklaſſen in ſtädtiſchen Schulen ganz vortrefflich. Dem Lehrer iſt noch genug Spielraum zu freien Erörterungen gelaſſen. Die zugehörigen 3 ſynchroniſtiſchen Tafeln beſchränken ſich auf das Weſentlichſte.

Von demſelben Verf. beſitzen wir auch ein für höhere Unterrichtsanſtalten verfaßtes „Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte" in 3 Curſus (1. in 3. Ausgabe 1842: Allgem. Geſchichte für untere und mittlere Klaſſen; 2. 1837: Griechen und Römer; 3. 1839: „Teutſche" und die vorzüglichſten europäiſchen Staaten. Alle 3 Curſus 1⁷/₃ Thlr. Hannov.), das zu den beſten bekannten gehört, wegen ſehr paſſender, gedrungener und doch nicht epitomatiſcher Form, wegen ſorglicher Berückſichtigung der Culturzuſtände und ſehr guter Anleitung zur Begründung eines ſelbſtſtändigen geſchichtlichen Urtheils. Allenthalben iſt wirkliche Geſchichte, nicht bloße Skelettirung oder gedrängte Überblickung derſelben, in generellen Überſichten und Fürſtengeſchichten. Die Reichhaltigkeit macht ſtärkere Anſprüche an die Schülerkräfte als in Volksſchulen zuläſſig ſind; ſie iſt auf weiter auszubildenden Unterricht berechnet.*)

14) Die allgemeine Geſchichte für Schule und Haus. Von Prof. Dr. **K. W. Böttiger.** 10. ſehr verm. Aufl. Erlangen 1845. 1/3 Thlr.

Seit mehr als 20 Jahren findet dies Buch immer wachſende Theilnahme und hat ſich deren durch ſtete Verbeſſerung und Vermehrung werth gemacht. Jetzt iſt es bei unverändertem Preiſe zum doppelten Umfange angewachſen und enthält 35 Bogen, ſodaß es leicht das wohlfeilſte der Lehrbücher dieſer Art ſein dürfte und deshalb gewiß noch ferner in Vieler Hände kommt. Das Buch iſt gut, recht gut für ſeine Zwecke; aber dieſe liegen über den Kreis gewöhnlicher Volks- und Bürgerſchulen ſchon weit hinaus und

---

*) Ich erwähne hier nur des zu Anfang des Jahres erſchienenen: „Lehrbuchs der brandenb.-preußiſchen, deutſchen und allgemeinen Geſchichte" für Bürgerſchulen. Vom Rector Judá. Berlin 1845. 5/12 Thlr., worin in 3 Abtheilungen hintereinander dieſe 3 Geſchäftskreiſe abrißähnlich beſprochen ſind, ſodaß das Buch an die Stelle eines Dictats tritt. Der ausführlichen Erzählung des Lehrers läßt es vollſten Spielraum.

Digitized by Google

gibt Jünglingen vollauf zu thun. Denn ſeine Darſtellung, die pragmatiſche Entwickelung der Sachen und die ungemeine Häufung auch kurzer Notizen, namentlich in den culturgeſchichtlichen Abſchnitten, muthet der reifern Kraft ſchon genug zu. In jetziger Auflage hat beſonders die Geſchichte der Zeit von 1830 an eine ſehr erwünſchte merkliche Vermehrung erfahren, doch merkt man es der lebendigen und gewandten Darſtellung auf jeder Seite ab, daß ſie immer nur gedrängt bleiben will. Auch gebildete Geſchichtsfreunde werden nun ein willkommenes, kurzes Hausbuch daran haben. Die ſehr gefüllte chronologiſche Tabelle macht eine recht ſpecielle Überblickung bei Repetitionen möglich. An deſſelben Verf. „Weltgeſchichte in Biographien" hat man hierzu einen vortrefflichen Commentar.

15) Die Weltgeſchichte in einem leichtüberſchaulichen, in ſich zuſammenhängenden Grundriſſe. Ein Leitfaden in den untern Gymnaſien ꝛc. Von Dr. H. Dittmar. 3. Aufl. Karlsruhe 1844. ½ Thlr.

Auch dieſer Grundriß iſt einer der beſten vorhandenen Leitfäden für den geſchichtlichen Unterricht in den Oberklaſſen der Bürgerſchulen, theils wegen der recht auf das Schulbedürfniß berechneten äußern Form (Zuſammenſtellung des Stoffs zu innerlich in ſachliche Abſchnitte zerlegte Gruppen), theils wegen des leitenden chriſtlichen Grundgedankens bei der Beleuchtung der mancherlei Charaktere und Begebenheiten. Es thut in der Lehrer- und Schülerwelt jetzt immer mehr noth, vom chriſtlichen Standpunkte aus in das Treiben und Leben der Menſchen, namentlich auch der Alten, hineinzuſchauen, nicht engherzig, aber auch nicht indifferent, und vorzugsweiſe ſolche Erſcheinungen daraus in den Unterricht zu verpflanzen, welche zum chriſtlichen Leben in entſchieden fördernder oder hindernder Beziehung ſtehen. Dieſes Buch leitet dazu an und verdient in immer noch weitern Kreiſen bekannt zu werden. Der Verf., ein ſehr tüchtiger Mann, iſt augenblicklich dabei, in ſeiner „Geſchichte der Welt vor und nach Chriſto" (ſoll in 4 Bänden erſcheinen, 1. Abtheil. Heidelberg 1845. ⅔ Thlr.) einen Commentar dazu zu bearbeiten, worin er mit der ihm eigenen Umſicht und mit ſeinem glücklichen Takt den innern organiſchen Zuſammenhang der Weltgeſchichte aufzeigt und die Hauptmomente des geſammten menſchlichen Bildungslebens vorzüglich in deren Beziehung zur chriſtlichen Offenbarung ins Auge faßt. Nach der bisher erſchienenen Probe iſt etwas recht Gutes von dem Verf. zu erwarten.

Dieſe Werke mögen aus dieſem Gebiete genügen, theils um ſie neu vorzuführen, theils um ſie in die Erinnerung zurückzurufen und die Wahl Derer, welche nach derartigen Werken ſuchen, auf gute zu lenken. Zugleich ſollen ſie als Probe dafür dienen, in welcher Art und Richtung ſich die für Schulzwecke berechneten geſchichtlichen Schriften gemehrt und vervollkommnet haben, um die in der voranſtehenden

Digitized by Google

Abhandlung niedergelegten Urtheile zu beſtätigen. Unter den nicht mit angeführten Werken ſind noch viele gute.

---

16) Geſchichte des deutſchen Volks und des deutſchen Landes. Für Schule und Haus und Gebildete. Von Dr. K. W. **Böttiger.** 3te Ausgabe. Stuttgart 1845. 1⅓ Thlr.*)

Auch dies Werk des Profeſſors Böttiger hat ſich ſchon mehr als ein Jahrzehnt der ehrendſten Gunſt des gebildeten deutſchen Publicums zu erfreuen. Wie des Verf. übrige Geſchichtsſchriften friſch und anziehend geſchrieben, breitet es auf genügendem Raume ein ſehr friſches Bild, namentlich der neuern Begebenheiten im deutſchen Volksleben aus und gibt am Schluſſe jedes Hauptabſchnittes — wie das ſeine Weiſe iſt — ziemlich vollſtändige Überblicke der jedesmaligen Volkszuſtände und der allgemeinen Volkscultur. Da der Verf. allenthalben mit ſelbſtſtändigem, auf ein der Geſchichtsforſchung gewidmetes Leben fußendem Urtheil auftritt, ſo hat der Lehrer daran ein lebendiges Bild, wie ſich das vom Verf. mit großer Liebe umfaßte deutſche Leben in deſſen Seele widerſpiegelt. Bei der Benutzung zur Vorbereitung für den Unterricht iſt das Buch durch ſeine Zerlegung in nicht zu umfängliche Abſchnitte und durch die Ausführung der wichtigſten Einzelheiten recht leicht ſo zu gebrauchen, daß der Lehrer daraus den Stoff zu biographiſchen Darſtellungen ſammeln kann; doch iſt die Art der Behandlung für eine geſteigerte Bildungshöhe berechnet, als wie ſie bei kleinern Schülern und bei ſolchen, für welche man Ton und Weiſe Kohlrauſch's („Deutſche Geſchichte für Schule und Haus". 3 Abtheil. 12. Aufl. 1844. 1¾ Thlr.) noch anwenden könnte, vorausgeſetzt wird.

17) Geſammtgebiet des geſchichtlichen Unterrichts. Erſter Curſus: Deutſche Geſchichten. Für Bürgerſchulen. Von K. A. **Müller.** 2 Bände. Leipzig 1841. 3 Thlr.

Der auf dem Gebiete geſchichtsunterrichtlicher Methodik durch ſeine bereits oben erwähnte gediegene Abhandlung „Über den Geſchichtsunterricht auf Schulen" und auf dem weitern Gebiete der archivariſchen ſächſiſchen Geſchichte wohlbekannte Verf., der jetzt an der Bürgerſchule in Leipzig arbeitet, hat aus ſeinem unmittelbaren Unterricht heraus obige Geſchichten hervorgehen laſſen. Ein Stenograph iſt das Mittel geworden, den Gang und die Weiſe der ungeſchminkteſten Wirklichkeit zu fixiren. Man hat alſo in dieſem Buche

*) Mehre der bereits angeführten Werke ſind in ihren bezüglichen Abſchnitten recht füglich auch zum Gebrauch beim beſondern Unterrichte in der deutſchen Geſchichte zu verwenden. Eine Reihe anderer, größerer Werke für deutſche Geſchichte, zum Theil aus frühern Jahren bekannt und neuerdings nur fortgeſetzt oder neu ausgegeben, wie von Luden, K. A. und W. Menzel, v. Raumer u. A., ſollen hier nicht wieder aufgeführt werden.

Digitized by Google

Etwas vor ſich, was ſchon einmal die Probe in der Hand eines anerkannt tüchtigen Praktikers beſtanden hat und was theils an der Umfänglichkeit, theils an der Concentrirung des Stoffs in gerundete Geſchichten, theils an der ſehr anſchaulichen Darſtellung, die ſich doch keineswegs mit oberflächlichen Beziehungen begnügt, treffliche Empfehlungen zur Wiederbenutzung im Unterrichte hat. Dem erſten Curſus folgen noch 5, die allein für Schulverhältniſſe paſſen, wo ein ausgedehntes Klaſſenſyſtem — wie an der leipziger Bürgerſchule — einen mehre Jahre ausführlich fortzuſetzenden geſchichtlichen Unterricht geſtatten. Der 2. Curſus iſt für allgemeine Geſchichten, der 3. für die Geſchichte der Griechen, der 4. für die Geſchichte der Römer, der 5. für die Geſchichte der Deutſchen und der 6. für allgemeine Geſchichte beſtimmt.

18) Bildniſſe der deutſchen Könige und Kaiſer von Karl dem Großen bis Franz II. Text von **F. Kohlrauſch** (Conſiſtorialrath). I. Abtheil. in 8 Heften von Karl dem Großen bis Maximilian I. Hamburg und Gotha 1844; jedes Heft ½ Thlr. Bisher 5 Hefte mit circa 20 Bogen Text.

Das langgefühlte Bedürfniß nach Unterſtützung des geſchichtlichen Unterrichts durch geeignete Abbildungen geſchichtlicher Scenen hat in den letzten 10 Jahren endlich mannichfache Abhülfe gefunden. Für das Geſammtgebiet der allgemeinen Geſchichte hatte man ſchon ſeit 1832 Dethier's „Portraitſammlung der berühmteſten Männer ꝛc.“, und für die bibliſche Geſchichte theils die ſaubern Bilder von v. Kügelgen („Geſchichte des Reichs Gottes“ in Bildern; Textandeutungen von Dr. F. A. Krummacher, jetzt vier Hefte. Eſſen 1831—1845), theils die v. O'Livier'ſche Volks-Bilderbibel. Jene Portraits ſind jedoch nur Miniaturumriſſe, und auch v. Kügelgen lieferte nur Umriſſe, obwol in größerm Maßſtabe. Die neueſte Zeit hat zum Gebrauche beim bibliſchen Geſchichts-Unterrichte noch eine Sammlung von Folioblättern gefügt, welche vom Vorſteher der kaiſerswerther Diakoniſſen- ꝛc. Anſtalten, Paſtor Fliedner (1845; 2 Thlr.) herausgegeben ſind und meiſt recht befriedigende Lithographien enthalten. Zu gleichem Behufe dient das den Anforderungen der Kunſt entſprechende, nach Frescos von Conſoni in Rom ſchön xylographirte Werk: Scripture Prints. Edited by James Hope. (Für das alte Teſtament ſind 5—6 Abtheilungen zu je 6 großen Blättern beſtimmt, jede Abtheil. zu 9 Shilling. Bisher erſchienen nur 2, die 3. iſt ſchon nächſtens zu erwarten.) — Obige vom Prof. Schneider xylographirte Bildniſſe kommen nun der deutſchen Fürſtengeſchichte zu Hülfe, und der ſehr anſprechende Text des geübten Erzählers deutſcher Geſchichte macht das Werk doppelt werthvoll, da dem Text genugſam Raum und Ausführlichkeit gegönnt iſt und er mehr als bloße Fürſtenbiographien bietet.

Digitized by Google

19) Deutſche Geſchichten für das deutſche Volk. Für die herangereifte Jugend. Von Dr. **Ed. Burckhardt.** 2. Aufl. Leipzig 1840. ¾ Thlr.

Außer den bekannten Compendien der deutſchen Geſchichte von Kohlrauſch, Nöſſelt, Liebler gibt es wenige gleich wohlfeile und für den erſten Unterricht auch in niedern Schulen berechnete, welche ſehr allgemeine Verbreitung gefunden hätten. Es iſt auch leichter, ein größeres Lehr- und Handbuch als ſo zu ſagen ein geſchichtliches ABC-Buch zu ſchreiben. Meiſtens ſind die vorhandenen für die untern Gymnaſialklaſſen berechnet*) und der Lehrer iſt entweder an jene ältern Leitfäden verwieſen, oder muß ſich durch Auszüge aus einigen der oben bei der allgemeinen Geſchichte erwähnten biographiſchen Werke helfen. Die vorliegenden „deutſchen Geſchichten" enthalten Lebensbeſchreibungen und Schlachtenbilder, lebendig und gut geſchrieben und zu anziehenden, ausgeführten Schilderungen bei den erwachſenern Schülern mit Vortheil zu benutzen. Leider fehlen die Helden der neuern Zeit; doch nachdem die Cenſur minder beengt geworden iſt, hat der Verf. Gelegenheit gefunden, in ſeiner „Allgemeinen Geſchichte der neueſten Zeit" von 1815—1840 (3. Aufl. in 16 Liefer. à ⅓ Thlr. Leipzig 1844) Verſäumtes nachzuholen.

20) Die deutſche Geſchichte in ihren weſentlichſten Grundzügen und in einem überſichtlichen Zuſammenhange. Ein Leitfaden für die mittlere Lehrſtufe. Vom Director Dr. **Dittmar.** 2. Aufl. Karlsruhe 1843. ¾ Thlr.

Obſchon dies Buch nur ein Leitfaden zunächſt für Schüler iſt, ſo kann er's doch auch für einen weiterſtrebenden und eindringenden Lehrer werden, da es mit Rückſicht auf die neueſten Forſchungen verfaßt und in der äußern Form eins der zweckmäßigſten iſt, welches wir haben. Mit dieſem Buche iſt ein Fortſchritt geſchehen, indem es nicht blos die äußerlichen Data des politiſchen Lebens ergreift, ſondern auf die kirchlichen und allgemeinen Culturentwickelungen achtet und mit einer würdigen, deutſchen und chriſtlichen Geſinnung die ganze Darſtellung durchdringt. Die ſorgfältige Auseinanderlegung der innern Zuſtände jedes Zeitalters und Verfolgung der Fortſchritte derſelben nach politiſcher, kirchlicher, wiſſenſchaftlicher, künſtleriſcher und ſocialer Seite hin verleiht dem für einen zwei- bis dreifachen Curſus ſchon durch den Druck geeigneten, ſehr gut geſchriebenen Buche einen ganz beſondern Werth; es iſt einer unſerer vorzüglichſten Leitfäden.

---

*) Z. B. Dr. K. W. **Böttiger's** „Deutſche Geſchichte". 4. Aufl. Erlangen 1842. ⅓ Thlr., die ſehr viel zuſammenhängenden Stoff darbietet und ſonſt ganz trefflich iſt. Ebenſo Dr. **Eber's** „Deutſche Geſchichte". Darmſtadt 1841. ⅓ Thlr., welche den reichen Stoff mehr gliedert als Böttiger, aber nicht deſſen Friſche hat und in der neueſten Zeit ſehr abgekürzt iſt.

Digitized by Google

21) Lehrbuch der deutſchen Geſchichte. Von **Fr. Schmitthenner.** 2. Aufl. Kaſſel 1836. $1\frac{1}{3}$ Thlr.

Obſchon dies Lehrbuch mehr als 10 Jahre alt iſt, ſo iſt's doch noch heute für ſolche Schüler, welche über die Anfänge mit Erfolg hinausgeſchritten ſind und einen genauern Blick nicht blos in das Leben einzelner Regenten, ſondern des ganzen Volks thun, welche nicht blos Kriege und Ländererwerbungen, ſondern Entwickelung des geſammten Volkslebens ſtudiren wollen, unbedingt eins der beſten. Es behandelt die Geſchichte ganz anders als gewöhnliche Leitfäden, es geht der Sache beſſer auf den Grund und entfaltet ein ſehr ſpecielles Gemälde der Zuſtände des Volks, wie ſie aus großartigen Begebenheiten, aus der ganzen Zeit hervorgingen, oder ſolche ſchufen und einleiteten. Und doch iſt weder der Faden der Zeitfolge unterbrochen, noch die Lebendigkeit der Darſtellung bei den Hauptmomenten, welche zu biographiſcher Behandlung ſich eignen, hintangeſetzt. Beſonders ſorgfältig iſt der Verf. in der Begründungsgeſchichte des deutſchen Lebens; die neueſte Zeit iſt etwas gedrängter dargeſtellt, was auch von dem sub Nr. 20 erwähnten Dittmar'ſchen Werke gilt, dem es als gute Quelle gedient hat.

---

22) Die vaterländiſche Geſchichte der Preußen. Ein Leitfaden. Von **C. W. Sägert,** Director. Berlin 1843. $1\frac{1}{6}$ Thlr.*)

Die Zahl der Bearbeitungen unſerer vaterländiſchen Geſchichte in dem mittlern Umfange von 30—50 Bogen iſt nicht groß; der beſchränkten Compendien ſind mehr. Man wünſcht noch ein recht treffend bearbeitetes, ausführlicheres, populaires, aber doch genau in die geſchichtlichen Verhältniſſe und in die Volkszuſtände eingehendes Werk, das weder verkehrterweiſe die bloße brandenburgiſche Geſchichte für die vaterländiſche der Preußen ausgibt, noch forcirt auf Patriotismus hin raiſonnirt und moraliſirt. Die bekannten aus-

*) Die Schriften von Vormbaum, Atzerodt, Stein u. A., ſowie eine Menge kleiner, meiſt dürrer und dürrſter Überſichten will ich nicht einmal beſprechen. Es laufen deren viele im Gebrauch um und man hilft ſich damit, ſo gut man kann. Für Real- und Bürgerſchulen iſt einer der zweckmäßigſten Leitfäden: Oberheim's „Geſchichte des brandenburgiſch-preußiſchen Staats". (Landsberg 1842. $\frac{1}{4}$ Thlr.) wegen der Angabe gleichzeitiger Ereigniſſe aus der deutſchen und allgemeinen Geſchichte; — dagegen für Volksſchulen: der geſchichtliche Theil in Uvermann und Voßnacke's „Abriß der Geographie und Geſchichte des preußiſchen Staats". 2. Aufl. Leipzig 1845. $\frac{1}{6}$ Thlr; und für beſchränktere Verhältniſſe der geſchichtliche Theil in der „Kleinen Vaterlandskunde und Geſchichte des preuß. Staats für Elementarſchulen". Elberfeld 1841. $\frac{1}{6}$ Thlr. Für Landſchulen auf der untergeordnetſten Stufe iſt für $2\frac{1}{2}$ Sgr. von Wagner auf 48 Seiten in 36 Erzählungen „die brandenburg.-preuß. Geſchichte" ſehr kurz und ganz faßlich erzählt (Landsberg 1845); aber es iſt wirklich herzlich wenig darin.

gezeichneten, zum Theil bändereichen Werke von Voigt, Stengel, Helwing ꝛc. abgerechnet, kenne ich keins, das dem Bedürfniß der Volks- und Bürgerſchullehrer recht vollkommen entſpräche. Auch obiges Werk iſt deren keines. Die ſehr ungleiche Bearbeitung hat das minder Fruchtbare ſeltſamerweiſe ausführlicher behandelt, das Nächſtliegende aber kürzer abgefertigt und den Lehrer wieder an andere Bücher verwieſen, und überdies hat es durch eine etwas fremdartige Eintheilung des Stoffs deſſen Überblick ohne Noth erſchwert. — Dennoch ſoll dem Buche für ſich weder Fleiß noch Brauchbarkeit abgeſprochen werden; auch die Darſtellung, die mancher Orten minder plan iſt, iſt an andern doch anſchaulich und lebendig. Aber was wir ſuchen müſſen, finden wir daran nicht.

---

23) Geſchichte des brandenburgiſch-preußiſchen Volks. Nach neuern Anforderungen für Schulen. Von **W. Dyckerhoff.** Emmerich 1843. ¼ Thlr.

Der Verf. orientirt die Schüler erſt ein wenig in dem Lande und den geſchichtlichen Verhältniſſen unſerer Zeit und geht dann im kurzen Überblick durch die ältere und mittlere Zeit, wird bei der Kampfeszeit 1806—1815 etwas ausführlicher und drängt die Zeit von 1815—1840 kurz zuſammen. Dann aber fügt er noch einige ausführlichere Schlachtenbilder und biographiſche Züge (Königin Luiſe) hinzu und gibt zum Schluß Preußengedichte und Preußenlieder. — Dieſe Weiſe iſt nicht übel; aber dem Buche wünſcht man doch mehr Gediegenheit und namentlich ein richtigeres Verhältniß der Hauptſachen zum Beiwerk.

24) Merkwürdige Begebenheiten aus der ſchleſiſchen und brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte. Für Volksſchulen. Vom Seminarlehrer **K. A. Löſchke.** 2. Aufl. Breslau 1843. ⅓ Thlr.

Das iſt ein Buch für Kinder, wie es ſein muß, wenn ſie nämlich ſo weit gediehen ſind, ein faßliches Buch zu leſen. Die Sprache iſt einfach und unverwäſſert, aber anregend, überall verſtändlich, das Gemüth befruchtend und friſch; die Sache lebendig, ohne gelehrten Ballaſt, gerundet, ganz; nicht blos Krieg und Fürſtenhändel, ſondern Volksleben nach ſeinen mehrfachen Beziehungen. An geeigneter Stelle wird nach den erſten 4 Perioden der ſchleſiſchen Geſchichte die Urgeſchichte der Mark Brandenburg und des Herzogthums Preußen nachgebracht und dann mit der Geſchichte des ganzen Staats fortgefahren. Wie dies in wohl ineinandergreifenden Erzählungen bearbeitete Buch für Schleſien, ſo ſollte für jede Provinz des preußiſchen Staates, ſo weit deren ſelbſtſtändige Geſchichte vor Vereinigung mit dem ganzen Staate reicht, ein ähnliches Schulbuch in Löſchke's vorhanden ſein. Weil es aber daran fehlt, ſo erzählt man am Rhein und in Weſtfalen und in Sachſen u. ſ. w. brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte!

Von demſelben Verf. haben wir ganz jüngſt auch „Erzählungen aus der Geſchichte alter und neuer Zeit mit beſonderer Berückſichtigung Deutſchlands und der chriſtl. Kirche" (Breslau 1846. 12½ Sgr.) erhalten, 26 Lebensbilder, wovon 6 der vordeutſchen Zeit, die übrigen, mit geringer Ausnahme, der deutſchen Geſchichte angehören. Alle ſind ſehr einfach und ſchmucklos, aber dennoch anziehend und ſo recht ihrem Zweck entſprechend gehalten. Die Abſchnitte, welche den kirchlichen Zuſtänden gewidmet ſind, müſſen beſonders gelungen genannt werden, ſo Abſchnitt 8. 18. 19. 21. 22. Man muß dem Buche eine ſehr weite Verbreitung wünſchen, da es derſelben werth iſt.

---

25) Geſchichte der chriſtlichen Kirche. (Von Paſtor **Weſtermeier.**) Herausgegeben vom chriſtl. Verein im nördlichen Deutſchland. I—III. IV. 1. Abthl. bis Luther's Tod. Halle 1837—1845. 1¼ Thlr.*)

Wegen der Popularität und chriſtlichen Entſchiedenheit und wegen des recht genauen Eingehens in die dem Volksverſtändniß und dem Volksgemüth am nächſten liegenden Seiten der chriſtlichen Kirchengeſchichte verdient das Buch volle Anerkennung. Es wird bereits mit Erfolg von vielen Lehrern gebraucht, da es viele Einzelbilder mit Lebendigkeit vorführt, immer die allgemeinen kirchlichen Zuſtände daneben entfaltet und auch Blicke in die Schriften der berühmteſten Kirchenlehrer thun läßt. Zugleich iſt es ungemein billig bei ſolchem Umfange. Jedem Lehrer iſt es ſicher eine auch für den Unterricht ſehr willkommene Hülfe.

26) Kurze Geſchichte der chriſtl. Kirche für alle Stände. Von **H. Thiele** (Prediger in Rom). Zürich 1840. 1⅜ Thlr.

Ohne ſehr ſpeciell oder gelehrt in die einzelnen Begebenheiten und Erſcheinungen einzudringen, iſt doch dies Werk ſo anziehend und zweckmäßig für jeden gebildeten Laien geſchrieben, daß es auch dem Lehrer recht nützlich werden kann. Der kirchengeſchichtliche Stoff iſt ohne Vermengung mit politiſcher Geſchichte und ſo bearbeitet, daß nicht ſowol beſtimmte, nach Jahren abgegrenzte Zeiträume, als nur Gruppen zuſammengehöriger Entwickelungen hervortreten. Die Überſchriften der Abſchnitte deuten gleich den Inhalt derſelben volksfaßlich an. Dem Vernehmen nach ſteht eine noch verbeſſerte 2. Ausgabe nahe bevor.

---

*) Die größern Werke, theils für Studirende, theils für Laien, auch die gelehrtern „Handbücher" der chriſtl. Kirchengeſchichte, z. B. von Neander, Milner, Haaſe, Gieſeler, Guericke ꝛc. will ich nicht wieder beſprechen, ebenſo nicht die für die Schulen nutzbaren Schriften von Zahn, Rauſchenbuſch, Barth, Leipoldt ꝛc., da ſie wol als genugſam bekannt anzuſehen ſind. Von der in manchen Beziehungen recht nützlichen „Geſchichte der chriſtlichen Kirche" von Judae iſt der Preis auf 1⅓ Thlr. herabgeſetzt, um ihm noch mehr Eingang, deſſen es nicht unwerth iſt, zu verſchaffen.

Digitized by Google

27) Die Kirche und ihre Zeugen, oder die Kirchengeſchichte in Biographien. Von Fr. Böhringer. I. Band. 1—3. Abthl. bis auf Auguſtin. Zürich 1842—1845. 5⅔ Thlr.

Man ſieht es gleich der äußern Anlage des Buches an, daß es auf einen bedeutenden äußern Umfang berechnet iſt; denn dieſe 3 Abtheilungen enthalten erſt circa 20 Biographien, unter denen die des Kirchenvaters Auguſtin in der 3. Abtheilung am ausführlichſten behandelt iſt, denn ſie umfaßt faſt 700 Seiten. Ohne Frage muß man ein ſolches Buch eine ſehr dankenswerthe Erſcheinung nennen, wenngleich es nur für bemittelte Freunde der Kirchengeſchichte zugänglich iſt. Denn unſere jetzige Zeit nimmt ein ſo hohes Intereſſe für das kirchliche Leben in Anſpruch, daß die Rückfrage nach der Entwickelung der kirchlichen Zuſtände ebenſo natürlich als das Verweilen bei den bedeutſamſten Trägern des kirchlichen Lebens, zumal der erſten Jahrhunderte, wichtig iſt zur Gewinnung des richtigen Blicks für ſolche Entwickelungen und zur Begründung eines richtigen Urtheils darüber. Dazu kann obige Sammlung von Biographien viel beitragen. Mehr als die blos äußern Lebenszuſtände hat der Verf. das kirchliche Wirken und die Schriften der behandelten Männer im Auge behalten und indem er viele und ausgedehnte Stellen aus den wichtigſten Werken derſelben aufgenommen hat, ſetzt er die Leſer in den Stand, einen Einblick in den Reichthum des Geiſtes und Glaubens ihrer Autoren zu thun. Allerdings iſt unter der Fülle der Auszüge hie und da das Lebensbild des Mannes in ſeiner Eigenthümlichkeit minder deutlich wiederzufinden und die Übertragung der ältern Verhältniſſe auf den Maßſtab und die Denkform unſerer Zeit hier und da etwas befremdend; aber doch iſt das Ganze in hohem Grade anziehend und lehrreich, ſodaß man wünſchte, es wäre durch Beſchränkung der Auszüge — wo es ohne Schaden ging — ein Mittel größerer Wohlfeilheit erkannt worden.

---

28) Kleine Kirchengeſchichte. Von C. W. Krummacher. Eſſen 1843. 2½ Sgr.

Während der „Abriß der Kirchengeſchichte“ vom Prof. Dr. Guericke (Halle 1842. ⅚ Thlr.) nur für Studirende, und der geſchichtliche Theil in dem Lehrbuche vom Rector Bender „Lehre und Geſchichte der chriſtl. Kirche“ (Leipzig 1841. ½ Thlr.) nur für die höhern Gymnaſialklaſſen, Judae's „Umriß der chriſtl. Kirchengeſchichte“ (Berlin 1837. ¼ Thlr.) aber für höhere Bürgerſchulen berechnet iſt, iſt obiges kleines Büchlein für Volksſchulen beſtimmt. Es iſt nicht, wie die bekannten ſtoffverwandten Werkchen von Leipoldt und Barth, in zuſammenhängender Form, oder, wie die von Zahn und Rauſchenbuſch, biographiſch, ſondern katechetiſch eingerichtet und, wie der Raum von 32 Seiten nur verſtattet, auf das Weſentlichſte beſchränkt. Aber es iſt Alles ſo

aus den Hauptſachen klar und beſtimmt herausgegriffen und hier und da durch Anmerkungen erläutert, oder durch Anwendungen auf unſere Zeit und auf das Kindesgemüth belebt, daß doch ſchon ein mäßiger Zeitaufwand darangeſetzt werden muß, um Alles zu erörtern und einzuprägen. Das Büchlein iſt in jedes Kindes Hand zu wünſchen.

---

29) Botſchaft des Heils für Unmündige. In bibliſchen Geſchichten, Sprüchen, Gedenk= und Liederverſen. Von A. Goſſel. Eisleben 1845. 12 Sgr.

An „bibliſchen Geſchichten" iſt kein Mangel; Preuß, Zahn, Kalli, Rauſchenbuſch u. A. haben die beſten Bearbeitungen für die Schule geliefert. Aber für die kleinſten Kinder iſt obiges Büchlein wahrhaft lieblich. In ganz einfacher, aber doch ſtets bibeltreuer Sprache und recht kurzen Sätzchen, die lückenlos zuſammenhängen, ſind 54 altteſtamentliche und 66 neuteſtamentliche Geſchichten (außerdem noch Nero, Paulus' und Petrus' Tod und die Zerſtörung Jeruſalems) bearbeitet, ungemein anſprechend und kindlich. Zwiſchenein ſind Liederverſe geſtellt, dann Bibelſprüche ausgedruckt und in Anmerkungen hier und da noch ein Verschen beigefügt. Manche ſind wegen der beſondern Sinnigkeit und Tiefe etwas ſchwer und geben Größern zu thun, aber die meiſten ſind recht kindlich und gut gewählt. Kindern von 5—6 Jahren kann man die bibl. Geſchichten ſo erzählen, und wollen Lehrer noch dazu Anleitung, ſo kann ihnen das Bormann'ſche „Handbuch zur Erklärung und unterrichtlichen Behandlung der wichtigſten bibliſchen Erzählungen" (Berlin 1841. 1¼ Thlr.), oder Kalcher's „Behandlung der bibliſchen Geſchichte in chriſtlichen Volksſchulen" (Berlin 1844. ⅓ Thlr.), oder für höhere Schulzwecke an gelehrten Schulen Hofrath Kurtz's „Lehrbuch der heiligen Geſchichte". (2. Aufl. Königsberg 1845. ⅘ Thlr.) ſehr angelegentlich empfohlen werden.

30) Handbüchlein der Miſſionsgeſchichte und Miſſionsgeographie. Vom Calwer Verlagsverein. Calw 1844 8 Sgr., — und Hiſtoriſche Tabellen über die Miſſionsthätigkeit der evangeliſchen Kirche; vom Candidat A. Niſche. Gütersloh 1845. ¼ Thlr. 2 Bogen.

Dieſer beiden Hülfsmittel erwähne ich hier zum Schluß, da längſt die Aufmerkſamkeit der evangeliſchen Kirche auf die Miſſionen wieder gelenkt und die Frage nach ihren ältern und neuern Reſultaten erwacht iſt. Was in vielen Miſſionsblättern und Berichten und einzelnen zur Weckung des Miſſionsſinnes beſtimmten Broſchüren zerſtreut gefunden wird, das kann man hier in der Zuſammenfaſſung und im Überblick haben. Das „Handbüchlein" iſt äußerſt billig, es enthält 20 Bogen und umfaßt die Miſſionsthätigkeit auf der ganzen Erde. Jetzt hat der Lehrer Veranlaſſung und Gelegenheit genug, von der Miſſionsſache Kenntniß zu nehmen; er hat die Pflicht,

ſie ſeinen Kindern nicht vorzuenthalten. Hier iſt Gelegenheit gegeben, zu erfahren, was geworden und noch nicht geworden, welche Erfolge erſtritten und welche Arbeiten noch übrig ſind. Die „Tabellen“ ſind ſehr genau und reichhaltig.

Zweite Abtheilung.

Der geographiſche Unterricht.

Erſtes Kapitel.

Die ältern Beſtrebungen im geographiſchen Unterricht.

Es iſt im Weſen der Geographie begründet, daß ſie den Blick auf *räumliche* Verhältniſſe, auf zunächſt *ſinnlich* Anſchaubares richtet. Sie rückt den *Boden*, worauf nicht blos die Entwickelungen des menſchlichen, des Völkerlebens ſich zutragen, ſondern auch die mannichfaltigſten Erſcheinungen der Natur ſich abwickeln, nahe unter die Augen und bringt daran ſo viele mit Händen zu ergreifende, ſelbſt *Kindern* ſich unabweisbar aufzwingende Verhältniſſe zur Betrachtung, daß es kein Wunder geweſen wäre, wenn man auch in der Schule ſchon ziemlich früh geographiſchen Unterricht ertheilt fände. Es iſt zu natürlich, ſeine Aufmerkſamkeit auf die nächſten ſinnlichen Dinge, von denen man auf dem freien Erdboden umgeben iſt, zu richten und über die einfache Kenntniß von Pflanzen und Thieren hinaus zu der Frage nach der äußerlichen Baſis ihres und des menſchlichen Lebens zu kommen. Es iſt zu natürlich, Berg und Thal, Fluß und See, Feldmark und Ortsbezirk u. dgl. zu Anhaltepunkten für weiter zu ſpinnende Gedanken und Betrachtungen zu machen, als daß die Erkenntniß hätte ſo fern liegen ſollen, daß die ſchulmäßige Unterweiſung darauf Rückſicht nehmen könne und müſſe. Aber es gab an noch wichtigern Unterrichtsgegenſtänden ſo vollauf zu thun, daß die *Volksſchulen* ziemlich allgemein noch zu Anfange des 18. Jahrhunderts *alles geographiſchen* Unterrichts entbehrten. Nur in wenigen, begünſtigten Ausnahmefällen geſtaltete es ſich ſo, daß, wie unvollkommen man ſich auch die Sache dachte und wie wenig man ſich der heute bereiten Gründe für Aufnahme des geographiſchen Unterrichtsſtoffes klar bewußt geweſen ſein mag, wenigſtens *einiger* Unterricht in der Geographie nicht gänzlich von der Hand gewieſen wurde. Mag man das momentane *Zeitbedürfniß* als erſten Grund

Digitized by Google

dafür feſtgehalten haben und weniger Gewicht auf die bildende Kraft dieſes Unterrichts gelegt haben, der Umſtand kam gleich von vornherein fördernd entgegen, daß allerdings die Beachtung geographiſcher Verhältniſſe für Kinder ungleich leichter iſt als die der geſchichtlichen. Während zu den letztern ſchon irgend ein Maß von Abſtraction, ein innerer Sinn zur Erkennung des geheimnißvollen, nicht mit Händen greifbaren Lebens gehört, braucht zu den erſtern nur ein geſundes leibliches Auge mitgebracht zu werden; und während es bei jenen Mühe macht, unterſtützende Veranſchaulichungen zu gewinnen, ſind deren bei dieſen die Hülle und Fülle, daß man dort Kampf mit dem Mangel, hier mit dem Überfluſſe bekommt. Dadurch nöthigt ſich die Geographie gewiſſermaßen von ſelbſt als der elementare Theil weltkundlichen Wiſſens neben der Kenntniß von den Dingen in der Natur auf. Deſſenungeachtet muß es zugegeben werden, daß man, wie man von den ſogenannten „natürlichen Dingen" allen, wenn es früher in den Schulen überhaupt darauf zu ſprechen kam, ſo auch von der Geographie ſelten mehr als nur ſo beian ein Wörtlein fallen ließ, und es mag ſelbſt das zu Anfange des vorigen Jahrhunderts noch dem Lehrer ſelbſt zu ſtolzer Freude über ſein ſeltenes Maß von Gelehrſamkeit gereicht haben. Ein ſelbſtſtändig abgeſchloſſener, geographiſcher Unterricht fehlte damals gänzlich.

Wie nahe auch der ganze Reichthum des geographiſchen Materials in ſeinen erſten und nächſten Kreiſen lag, das ordnende Auge fehlte noch und der Sinn, der aus den gegebenen Verhältniſſen Das herauserkennen und unterrichtlich geſtalten konnte und mochte, was etwa geeignet geweſen wäre, mit Nutzen in der Schule verwendet zu werden. Dazu kam noch als beſonderes Hinderniß, daß die Geographie wegen der anſcheinenden Leichtigkeit ihrer Erlernung entweder von vielen Gelehrten nicht ſonderlich reſpectirt, und wenn ſie ja beachtet wurde, daß ſie in einer äußerlich ſchon dem wiſſenſchaftlichen Zuſchnitt entlehnten, todten Form in Lehrbuch und Unterricht übertragen wurde. In dieſem Umſtande hat es denn auch ſeinen Grund, daß in den frühern Zeiten nicht ſowol die nächſten, augenfälligſten Verhältniſſe, ſondern daß vielmehr die allgemeinſten, vielfach erſt durch mathematiſche Betrachtung und Abſtraction zu gewinnenden, feſtgehalten wurden, und das Wandelbare in der Geographie geringe Berückſichtigung erfuhr. Während nun die Volksſchulen Deſſen gänzlich oder faſt gänzlich entbehrten, was den Namen eines geographiſchen Unterrichts anſprechen könnte, befaßte man ſich in den Gymnaſien wenigſtens ſchon vom Ende des 17. Jahrhunderts an damit, wenngleich ſo wenig allgemein verbreitet, daß noch um die Mitte des vorigen Jahrhunderts in nicht wenigen Gymnaſien die Geographie ganz fehlte und es Lehrer und angeſehene Leute genug gab, die nichts von der Geographie verſtanden.

Es iſt aber dem geographiſchen Unterrichte von jeher nicht blos

Digitized by Google

das natürliche Intereſſe gut zu ſtatten gekommen, welches jeder Unbefangene an ſeinen nächſten räumlichen Umgebungen nimmt, ſondern auch das, welches allmälig Gelehrte und Ungelehrte an den Reſultaten der mit großem Eifer im 17. Jahrhundert fortgeſetzten Entdeckungsreiſen nahmen, und das, welches die ſteten Kriegsläufe, von denen alle Welt wiſſen und mitſprechen wollte, wach erhielten und fortgehend anfriſchten. Man mußte ſich auf irgend eine Art mit dem geographiſchen Nothbedarf zu ſetzen ſuchen, und es iſt intereſſant zu bemerken, in welcher Art durch geographiſche Hülfsmittel und durch Lehrbücher ſeit Anfang des vorigen Jahrhunderts der Sinn für Geographie genährt wurde. Theils hat man ſich mit möglichſter Kürze genug zu thun geſucht und katechismenartig oder tabellariſch Das, was für das Weſentlichſte erachtet wurde, zuſammengefaßt; theils begann man mit ziemlich breitgedehnten Grundlagen, die zu mehrbändigen Handbüchern anwuchſen; theils verknüpfte man gewiſſe Theile des geſammten geographiſchen Unterrichts gleich mit den phyſikaliſchen Wiſſenſchaften. Es liegen mir eine Reihe älterer geographiſcher Schriften vor, welche zu den bahnbrechenden gehörten und ebenſowol ſchon durch ihr Alter als durch ihre Vortragsweiſe und durch die Beziehungen beachtenswerth ſind, worin ihre Behandlungsweiſe der Geographie zu den um die Mitte des vorigen Jahrhunderts und kurz nach derſelben allgemeiner werdenden Bearbeitungsweiſen ſtehen; Schriften, die bis in die Paläſte der Fürſten gedrungen und dort zum Unterricht der Prinzen verwendet ſind.

Es liegt nicht in der Aufgabe dieſer Abhandlung, eine förmliche Geſchichte aller Weiſen und Verſuche des geographiſchen Unterrichts, wie ſie ſich in dieſen Schriften abprägt, zu geben; aber einige Blicke muß man einmal hineinthun, um die ſpätere weitere Entwickelung dieſes Unterrichts in ihrem Zuſammenhange mit dem frühern Stande der Verhältniſſe zu würdigen. Für vorliegenden Zweck merke ich blos an, daß z. B. ſchon in des gelehrten Chriſtian Wolff's „Auszug aus den Anfangsgründen aller mathematiſchen Wiſſenſchaften“, zum bequemern Gebrauche der Anfänger, im Jahre 1713 auch Geographie aufgenommen wurde, indem, nach Art mathematiſcher Lehrbücher, Lehrſätze und Zuſätze, Erklärungen und Aufgaben aus der mathematiſchen Geographie aufgeſtellt und durchgeführt wurden. In J. H. Hoffmann's bekanntem „Unterricht von natürlichen Dingen“ findet ſich ſpäter „zum Dienſte der Unſtudirten und ſonderlich der kleinen Schuljugend“ ſowol ein Kapitel „Von dem Weltgebäude“, als ein anderes, „Von unſerer Erde insbeſondere“. In jenem ſind die planetariſchen, in dieſem in aller Kürze die mathematiſchen und phyſikaliſchen Erdverhältniſſe dargelegt. Ein ganz verwandter Unterricht, nur mit Zufügung einer kurzen Zuſammenfaſſung der Naturproducte des Erdbodens, findet ſich in den um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gedruckten „Erſten Grün-

Digitized by Google

den der Naturlehre" von J. P. Eberhard. Außer in mehren andern faſt gleichzeitigen phyſikaliſchen Lehrbüchern*), enthält mit Übergehung des politiſchen Theils der Geographie, aber mit einer förmlichen, kurzen Naturgeſchichte, auch J. F. Ebert's „Unterweiſung in den philoſophiſchen und mathematiſchen Wiſſenſchaften" für die obern Klaſſen der Schulen und Gymnaſien ähnliche Kapitel. Dagegen ſtellt ſchon in den 30r Jahren des vorigen Jahrhunderts z. B. Geander's „Erde in einem kleinen Raume", oder „Geographiſche Tabellen über die vier Haupttheile und vornehmſten Länder der Erde", das damals für angehende Studirende bräuchliche (beſonders phyſikaliſch und politiſch-geographiſche Material kurz zuſammen, und zwar theils in „allgemeinen Tabellen" über die „ganze Welt", theils in „ſonderbaren Tabellen" über die einzelnen Erdtheile. Dabei werden zugleich die Landesproducte und die Einwohner (Geſittung und Religion), ſowie kurze genealogiſche Überſichten mitgegeben. Merklich kürzer findet ſich ferner das geographiſche Wiſſen unter Anderm in dem „Lehrbuch"**) bedacht, welches in Folge des Landſchul-Reglements in den preußiſchen Landen vom Jahre 1763 bearbeitet worden iſt und zum Gebrauch für Landſchulen — nicht wie ſie damals noch waren, ſondern wie ſie reglementsmäßig ſein und werden ſollten — einen kurzen Unterricht aus verſchiedenen Wiſſenſchaften (darunter für Landſchulen auch die Feldmeßkunſt!) in Frage und Antwort enthält. — Dies läßt ſchon ahnen, wie der ſchulmäßige, geographiſche Unterricht angeſehen worden iſt, indem er einerſeits wenigſtens den gelehrten Anſtrich nicht einbüßen, andererſeits das unumgängliche Gedächtnißwerk möglichſt bequem fixiren helfen ſollte. Man kann auch die Kümmerlichkeit dieſes ganzen Unterrichts wiedererkennen, welche in Verbindung mit den beliebten Anfängen mit Allgemeinheiten oder mit der Ferne viel dazu beigetragen haben wird, die dauernde Beſchäftigung mit dieſem Wiſſenszweige Manchem zu verleiden; und man ſieht, daß den Volksſchulen in jenen Zeiten recht blutwenig von der Geographie zu gute gekommen iſt.

Die Gelehrten-Schulen ſind es geweſen, welche früh ſchon auch mit den unterrichtlichen Grundzügen der Geographie bedacht worden ſind, und wie in den andern Lehrgegenſtänden, ſo auch in der Geographie die Grundlagen und Formen gefunden haben***), worauf und wonach ſpäter bequem weiter gebaut iſt. Und wenn

---

*) Z. B. denen von Erxleben, Vieth, Kries, Snell, Mayer u. a. m.

**) Die Stoffanordnung in dieſem „Lehrbuch" hat inſofern noch Intereſſe, als ſie die Grundzüge der Stoffanordnung in den alten Kinderfreunden, z. B. dem von Wilmſen, enthält, die blos zu Lehrzwecken beſtimmten Stoffe abgerechnet.

***) Allgemein war auch auf den Gymnaſien der Unterricht nicht verbreitet.

Digitized by Google

man den ſchon ſeit 1710 bearbeiteten „Grundriß der Erdbeſchreibung“, umgearbeitet von Mag. Bolz, der in den ſechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts neben dem Eſſig'ſchen „Lehrbuch der Welt-Hiſtorie“ beſonders in Süddeutſchland viel gebraucht wurde, genauer kennen lernt, ſo wird man überraſcht, darin neben den Erörterungen über die Erdkugel im Allgemeinen recht ſorgfältige und ſpecielle Ausführungen der politiſchen Geographie nach dem damaligen Status quo des Länderbeſtandes zu finden. Ja, nach Gatterer's, Cellarius', Junker's und Anderer Vorgange hat Bolz auch eine Geographie der mittelalterlichen Zeit und des Alterthums zum ſicherern Verſtändniß der Geſchichte dieſer Zeiten mit angehängt, und ſomit iſt man in der That jedem damals nur irgend gefühlten Bedürfniſſe der zum Weiterſtudium ſich vorbereitenden Schüler entgegengekommen.

Die im Voranſtehenden in der Kürze genannten Schriften ſind übrigens keineswegs die einzigen, welche beim Schulunterricht und Privatſtudium benutzt wurden. Man benutzte noch weit und breit die Compendien von Hübner („Geographiſche Fragen“, welche in alle neuern Sprachen überſetzt wurden) und Schatz, ſowie die ausführlichern Werke ebenfalls von Hübner und von Hager (3 Bände). Als das beſte und ausführlichſte damalige Werk iſt das 13 Bände*) umfaſſende Werk des fleißigen Dr. Büſching (ſeit 1752) anzuſehen, worin mit erſtaunlicher Genauigkeit und weiteſter Umfaſſung beim Quellenſtudium alle Erdſtellen, ſo weit ſie bekannt waren, behandelt ſind und worin bei den ſpätern Bänden auch immer die Geſchichte der behandelten Staaten — oft ein ziemlich ſtarker Band von einem Staate — hinzugethan iſt. Dies Werk gibt ſchlagendes Zeugniß für Eifer und Fortſchritt in der Geographie; es machte Epoche und hat vielen andern unmittelbar darauffolgenden größern und kürzern geographiſchen Unterrichtsſchriften zur ergiebigen Quelle gedient.

Als nach Reſewitz's Anſtoß auch den Bürgerſchulen ſeit den ſiebenziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, namentlich in Preußen und Sachſen, mehr Aufmerkſamkeit zugewendet wurde und man anfing, das Heil des Volks nicht ausſchließlich von den lateiniſchen Schulen zu erwarten; — als die Philanthropen den geſammten Unterricht umgeſtalteten, da rückte auch in die Bürgerſchulen neben das ſeitherige Auswendiglernen des Katechismus, neben Leſen, Schreiben und Rechnen, mit Macht die Geographie. Man kann unter Anderm an des deſſauer Seminar-Inſpector C. P. Funke „Allgemeinem Lehrbuche für Bürgerſchulen“ (Berlin 1795) deutlich ſehen, wie die für die Wiſſenſchaft an ſich

*) Büſching ſelbſt hat wenig mehr als Europa — nach Staaten — bearbeiten können, das Übrige haben Sprengel, Hartmann und namentlich Ebeling vollendet.

Digitized by Google

und die Gelehrtenſchulen beſonders erzielte Errungenſchaft auch zum Nutzen und Frommen der Bürgerſchulbildung verwendet werden ſollte. Die zweite Abtheilung des erſten Bandes deſſelben enthält eine gar nicht unzweckmäßige Auswahl des Wichtigen aus dem geſammten geographiſchen Unterrichtsmaterial nach ſeinen drei oder vier verſchiedenen Hauptbereichen, und zwar in einer immerhin compendiariſchen, doch keineswegs dürren Kürze, ſodaß ſich wol ein ordentlicher Unterrichtscurſus danach geſtalten ließ. Funke verband dabei bereits kurze geſchichtliche Andeutungen mit der Länderbeſchreibung.

Zu den fleißigſten Nachfolgern Büſching's gehört Prof. Fabri, deſſen „Elementargeographie“ und „Lehrbuch der Geographie für Schulen“ ebenſo vielgebrauchte Bücher in der Schüler Händen geweſen ſind wie ſein „Handbuch der neueſten Geographie*) in den Händen der Erwachſenen ſeit den achtziger Jahren. — Auch der große Gatterer und Gaspari gehören mit ihren mancherlei geographiſchen Werken, Compendien und Commentaren den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts an; und zum Theil haben ſich deren verdienſtliche Werke weit hinein in die erſten zwei bis drei Jahrzehnte des jetzigen Jahrhunderts ebenſo in Brauch erhalten wie die Fabri'ſchen. So iſt z. B. das voluminöſe „Lehrbuch der Erdbeſchreibung“ von Gaspari noch 1824 in 11r Ausgabe gedruckt, und deſſen „Vollſtändiges Handbuch der neueſten Erdbeſchreibung“ mit voranſtehender Geſchichte der Geographie durch Prof. Haſſel und Prediger Cannabich, ſeit 1819 neu edirt, obwol bereits längſt ſich ganz andere Ideen für den geographiſchen Unterricht in Volksſchulen geltend gemacht hatten. Auch das ebenfalls ziemlich voluminöſe „Lehrbuch der Geographie“ von Cannabich ſtammt, wenn nicht der Zeit, doch dem Geiſte nach aus jener ältern Schule und hat noch bis in die neueſte Zeit ſo viele Freunde, daß es trotz ſeines bedeutenden Umfangs und der auch minutiöſen Beſtimmungen, die darin als ſehr entbehrlicher Ballaſt zuſammengehäuft ſind, im buchſtäblichen Sinne als Lehrbuch in einem Lyceo am Harz eingeführt war und verbo tenus durchgegangen wurde, ſo weit es die Zeit zulaſſen wollte.

Zu einer ebenſo unentbehrlichen als bedeutſamen Hülfe haben vom Anfang an die Landkarten und Globen gedient. Nürnberg hat die gelehrte und die Schulwelt damit am früheſten verſorgt; bald nachher auch Amſterdam, Leipzig und Weimar. Ich erinnere hier an die großen Sammlungen, welche bereits zu Anfange des vorigen Jahrhunderts von J. Baptiſt Homann in Nürn-

*) In dieſem Werke ſind allenthalben die auf einzelne Länder bezüglichen guten geographiſchen Schriften und Karten mit angegeben; — eine erwünſchte Zugabe für den nach der Geſchichte des neuern geographiſchen Unterrichts fragenden Freund der Erdkunde.

Digitized by Google

berg und nachmals noch lange von ſeinen Erben geliefert und mit allerlei ſchmückenden Vignetten (ein Analogon des jetzt ſo bekannten C. Vogel'ſchen Atlas in Leipzig) ausgeſtattet hatte, — Karten, welche für die Heimatländer wie für die fremden Erdtheile ſo reichlich mit Ortſchaften, Gebirgen und Flüſſen ausgefüllt ſind, daß es faſt ergötzlich iſt, darauf überwiegend mehr verzeichnet zu finden als ſelbſt heute davon bekannt iſt.*). Ferner erinnere ich an die gleichzeitigen Kartenwerke von Lotter, von Janſon und Dankerts in Amſterdam, ſowie an die des Guilielmi Lanſon, christianissimi Galliarum regis geographi, welche in der Specialausführung, alſo auch in den Fehlern, den Homann'ſchen ganz verwandt ſind**). Wie aber haben ſich dieſe Karten im Laufe weniger Jahrzehnte vervollkommnet, wie ſind ſchon die bei Schreiber und ſeinen Erben in Leipzig herausgekommenen anders, und in fortſchreitender Berichtigung und Verbeſſerung die Spehr'ſchen, die Sotzmann'ſchen, die Weiland'ſchen in Weimar u. a. m., bis die neueſte Zeit durch Richtigkeit, Sauberkeit, praktiſche Brauchbarkeit und angemeſſene Billigkeit gleich vortheilhaft hervorragende Karten gewährt hat! —

Die ältern Lehrer der Geographie haben alſo keineswegs einen Mangel an damals zeitentſprechenden Hülfsmitteln zu beklagen gehabt, und wenn das ſicherlich mit aus dem Zeitbewußtſein des preußiſchen Königs Friedrich Wilhelm I. geſchöpfte „Reglement, wie mein älteſter Sohn Friedrich ſeine Studien zu Wuſterhauſen halten ſoll", in Betreff des geographiſchen Unterrichts vorſchreibt: „Duhan ſoll alsdann auch gleich wieder da ſein, Ihm von 2—3 Uhr die Landcharte zu weiſen; dabei ſie Ihm ſollen aller Europäiſchen Reiche Schwächen, Größe, Reichthum und Armuth der Städte expliciren", — ſo darf man ſelbſt in einem ſolchen Worte zwiſchen den Zeilen Mancherlei leſen, was als Fingerzeig für Gang und Art des geographiſchen Unterrichts intereſſant bleibt. Wären die Schulverhältniſſe im Allgemeinen günſtiger geweſen, ſo hätte alſo auch auf befriedigende Weiſe ſelbſt den Volksſchulen ſchon früher mindeſtens ein aliquoter Theil des Wiſſens und Könnens auf dem geographiſchen Gebiete zugewendet werden können. Nachmals hat ſich das Sachverhältniß lange träge hingeſchleppt, ohne daß am Alten viel geändert worden wäre, bis der kräftige Impuls einer neuen Zeit, den freilich

*) Es liegt unter vielen andern ältern Karten eine große Karte von Afrika vor mir, auf welcher nicht allein ſelbſt in der Wüſte Sahara, ſondern namentlich im Tiefinnern von Hochafrika Staaten und Städte, Gebirge und Flüſſe äußerſt reichlich vertheilt und die Fontes Nili z. B. unter dem 19.° ſüdl. Breite und 45.° öſtl. Länge verzeichnet ſind!

**) Der Franzoſe Buache bearbeitete bereits 1744 ſeinen phyſiſchen Atlas zur Förderung der natürlichen Erdkunde; ſpäter (1809) iſt der Heuſinger'ſche „Handatlas nach einer auf Naturgrenzen beruhenden Darſtellung" für gleiche Zwecke bearbeitet.

Digitized by Google

die alte Schule etwas befremdet und als eine wiſſenſchaftliche Verirrung anſah, die Geiſter in neue Schwingungen verſetzte, welche eine merkwürdige Reihe von Umgeſtaltungen auch auf dem Gebiete des geographiſchen Unterrichts hervorgebracht haben.

Zweites Kapitel.

Die neuern Umgeſtaltungen des geographiſchen Unterrichts.

Faßt man die ältern geographiſchen Unterrichtsbeſtrebungen kurz zuſammen, ſo ergibt ſich, daß dieſelben faſt ausſchließlich auf Erzielung einiger Kenntniß der allgemeinſten Verhältniſſe des Erdplaneten, ſo weit ſie mathematiſch meßbar und feſtzuſtellen ſind, oder ſich auf die hervortretendſten phyſikaliſchen Äußerlichkeiten beziehen, und ferner auf vorzugsweiſe Bekanntſchaft mit den ſogenannten politiſchen Verhältniſſen, den Staaten, ihrer Eintheilung, ihren Ortſchaften u. dgl. gerichtet waren. Damit war der Volksſchule ſelbſtredend wenig genützt, und es erklärt ſich mit aus dieſer früher herrſchenden Richtung in der Behandlung dieſes Unterrichts, daß derſelbe den Volksſchulen ſo lange fremd bleiben konnte. Er erfüllte im Grunde genommen nur den aus den Tagesbedürfniſſen der zu den gebildeten Leuten Gehörenden erwachſenen Wunſch, mit einiger Ortskenntniß ausgerüſtet zu ſein, um den Tagesbegebenheiten einigermaßen folgen zu können. Es war den auch den Volksſchüler bildenden Elementen der Geographie wenig nachgeſpürt. Aber die auf der Hand liegende Mangelhaftigkeit der frühern Verfahrensweiſe machte ſich fühlbar; und in demſelben Maße, als man das Ungenügende einer todten Landkartenbetrachtung, einer mechaniſchen Aufſuchung von Ortſchaften und Fixirung derſelben im Gedächtniß durch ſachfremde Beifügungen erkannte, wurde auch das Bemühen rege, an die Stelle der fruchtloſen Weiſe eine beſſere, erſprießlichere zu ermitteln.

Dies Bemühen reicht zwar bei einzelnen Männern ſchon in die letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts zurück, inſoweit nicht ſowol das Volksſchulintereſſe, ſondern das Intereſſe der Wiſſenſchaft ſelbſt von ihnen gefördert werden ſollte; jedoch etwa mit dem Eintritte unſers Jahrhunderts vervielfachen ſich die Anſtrengungen, auch der Volksſchule den geographiſchen Bildungsſtoff erfolgreich zuzuwenden. Es hatte ſchon Gatterer begonnen, mit Beſeitigung der vorwaltenden Verfolgung der immer wandelnden politiſchen Verhältniſſe im geographiſchen Unterrichte, auf vielſeitigere und gründlichere Beachtung der Naturverhältniſſe der Erde und der beſtändigen, bleibenden Formen auf ihrer Oberfläche zu dringen. Damit wurde ein aus dem Alterthum ſtammender Gedanke wieder erneuert und eine Reihe von Arbeiten eröffnet, welche vornehmlich

Digitized by Google

die Erdräume nach Naturgrenzen gliederten und die einzelnen größern Localitäten nicht anders als in ihrem natürlichen Rahmen auffaßt. Für die Geographie als Wiſſenſchaft iſt dies auf mancherlei Art, entweder mit Zugrundlegung der feuchten oder der ſtarren Grenzmarken verſucht; jenes minder glücklich, minder conſequent und minder dankbar als dieſes. Wir können jedoch Das hier, wo wir es mit Volksſchulen zu thun haben, nicht umſtändlicher auseinanderſetzen. Für Freunde dieſes Gegenſtandes, die dies Sachverhältniß im Einzelnen zu verfolgen Neigung haben, verweiſe ich deshalb auf Zeune's „Erdanſichten" (2. Ausgabe. Berlin 1820).

Mit dieſer Idee nothwendiger Beachtung der unwandelbaren Erdformen war aber ein belebender Impuls gegeben, der ſofort den Volksſchulen zu gute kam. Denn in Verbindung mit dem allgemeinen Aufſchwunge, den das Volksſchulweſen ſeit Peſtalozzi nahm, hat ſie dazu gedient, einen ſehr bedeutenden und weſentlichen Fortſchritt im geographiſchen Unterrichte einzuleiten, und indem ſie vorzugsweiſe die elementare Auffaſſung der Plaſtik des Erdbodens anregte, dieſen Unterricht auch für die Volksſchule zu gewinnen. Ich kann mich hier der Kürze wegen auf die Auseinanderſetzungen zurückbeziehen, welche bereits oben bei der Darlegung der Momente ſtehen, die eine befriedigendere Stellung des geſchichtlichen Unterrichts herbeigeführt haben. Vieles dort Geſagte findet auch hier directe, Anderes ſachentſprechend modificirte Anwendung. Das aber muß ich hier noch hinzufügen, daß gerade der geographiſche Unterricht um ſo mehr Aufhülfe und begeiſterte Pflege erfuhr, als er eben ein reiches Übungsfeld für die Erfaſſung der Form — dieſes einen der drei Peſtalozzi'ſchen Unterrichtselemente — darbot, und als nicht blos gelehrte Theoretiker, ſondern ältere und jüngere geniale Praktiker im Schulweſen denſelben zum Mittelpunkt ihrer unterrichtlichen Beſtrebungen machten. Sehen wir vorläufig davon ab, daß ſchon 1806 der berühmteſte unſerer deutſchen Geographen, Prof. Karl Ritter in Berlin, durch ſeine „Sechs Karten von Europa"*) als Bahnbrecher in der neuern Richtung auftrat und durch

*) Sie enthalten:

IV. die Hauptgebirgsketten in Europa, ihren Zuſammenhang und ihre Vorgebirge;
V. die Gebirgshöhen in Europa, ihre Vegetationsgrenzen und verſchiedenen Luftſchichten (verglichen mit denen der heißen Zone);
II. die Verbreitung der wildwachſenden Bäume und Sträucher in Europa;
I. die Verbreitung der Culturgewächſe in Europa;
III. die Verbreitung der wilden und zahmen Säugethiere in Europa;
VI. Arealgröße, Volksmenge, Bevölkerung und Verbreitung der Volksſtämme in Europa.

In dieſer Anordnung iſt zugleich die Ordnung für den praktiſchen Unterricht angedeutet. Die große Naturanſicht Ritter's überragt freilich die Schulverhältniſſe ſehr weit.

Rath und Schriftwort zu kräftiger Verfolgung derſelben antrieb. Dieſer genialſte der gelehrten Geographen unſerer Zeit hat bald ein noch viel höheres, allgemeineres Ziel der geographiſchen Wiſſenſchaften verfolgt und die jetzige ſublime Anſicht und Ausbildung derſelben errungen. Aber es gab noch zahlreiche andere Kräfte, nicht ſo hervorragend als dieſer ausgezeichnete Mann, jedoch unverächtlich in ihren Bemühungen ſowol als in deren Erfolgen. Dieſe machten ſich in der nächſten Zeit vorzugsweiſe die ſogenannte reine Geographie zur Aufgabe und verſtanden darunter entweder die bloße Terrainbeſchreibung der Erdräume, oder verbanden mit derſelben höchſtens noch die nächſten natürlichen Beziehungen des Terrains zu allen den Elementen, welche das organiſche Leben auf demſelben bedingen. Die aus jener Zeit ſtammenden Lehrbücher der Erdbeſchreibung tragen ſehr allgemein ein dieſen neuern Anſichten entſprechendes Gepräge und laſſen es erkennen, daß man die Gliederung der Erdräume nach den von den Höhenzügen natürlich dargebotenen Abtheilungen, worin man wieder nach natürlich zuſammengelegenen Landſchaften, oder nach Fluß- und Meeresbecken unterſchied, für wichtiger und lehrreicher hielt als nach den hergebrachten Staatengrenzen. Es iſt wahr, die neuere Anſicht, welche dem Zufälligen ausweichen wollte, iſt hier und da zu neuen Willkürlichkeiten in Zuſammenſtellungen und Namengebungen ausgeartet und hat in einzelnen Fällen eine doppelte Nomenclatur zu lernen begehrt; ſie hat ferner zu manchen Einſeitigkeiten verführt, indem ſie die rein geographiſchen Übungen ſo ſtark betonte, daß für die politiſche Geographie kaum ein Minimum der Berückſichtigung übrig blieb. Aber es ließ ſich erwarten, daß in dieſem Punkte das Richtige ſich um ſo ſchneller wieder durcharbeiten würde, je reichlicher und genauer die längſt aufgeſpeicherten Materialien dazu waren. Das hat denn auch nachmals wirklich nicht gefehlt.

Noch auf einen Umſtand müſſen wir hier aufmerkſam ſein. Die bloße dürre Einlernung von allgemeinen Raumsverhältniſſen und Namen von Ortern mit ihren Sehens- und Merkwürdigkeiten nach älterer Weiſe hatte keine zwingende Veranlaſſung eingeſchloſſen, Vorbereitungen zu dieſen Auffaſſungen zu geben. Die Karte wies das Nöthige nach, und es genügte, die Grenzen oder den Punkt, wovon gerade die Rede war, mit dem ſuchenden Finger zu ermitteln. Die Karten ſelbſt begünſtigten zum Theil wenig mehr. Fortan genügte das nicht mehr. Die neuen Karten, welche die Terrainzeichnung mit beſonderer Sorgfalt behandelten und bald ſo bald anders das Relief zu repräſentiren ſuchten, gaben mehr zu leſen; man mußte die Karten förmlich leſen — und zu dieſem Behufe ſelbſt welche machen — lernen, um aus ihnen mit Leichtigkeit das gegebene Naturbild zu erkennen und deſſen Zuſammenſetzung durch die verſchiedentlichſten geographiſchen Elemente zu verfolgen. Das führte zurück zur Anbahnung einer ſichern Auffaſſung dieſer Elemente, und darin lag der Anlaß zur Öffnung der Augen über die nächſte Umge-

bung, in der ſich der größte Theil derſelben beiſammen zu finden pflegt, ſodaß es nur auf eine verſtändige Erſchließung des kindlichen Blickes dafür und auf eine zweckmäßige Ordnung dabei ankommt. Was das Auge dann erſchaute, was der Sinn faßte und die Phantaſie nachbildete, das führte alsbald die Hand in mehr oder weniger ſkizzenhaften Darſtellungen auf dem Papier, oder gar plaſtiſch in Thon oder Wachs aus. So gewann man die neue, naturgemäßeſte Grundlage für den geographiſchen Unterricht und den allein richtigen Anfang deſſelben für Kinder. Zugleich wurde man zu dem richtigen methodiſchen Grundſatz für den praktiſchen Unterricht geleitet, daß man den Unterrichtsſtoff nicht ferner, wie bei der alten Behandlung der Staaten, nach irgend einer Zerſtückelung (etwa durch Gebirgs- und Flußlinien beſtimmt) der Erdoberfläche ordnen müſſe, ſondern nach der Verſchiedenheit der Hauptſachen, welche auf derſelben betrachtet werden müſſen. Das Alles führte ganz von ſelbſt zur Unterſcheidung beſtimmter Curſus, als deren erſter der topiſche oder topographiſche richtig erkannt wurde. Zunächſt mußte es jedem Lehrer darauf ankommen, theils überſichtlich, theils ſpeciell die Örtlichkeiten, d. h. nicht etwa Städte und Dörfer, ſondern die Stellen, welche die geographiſchen Naturformen einnehmen, auffaſſen zu laſſen; nämlich entweder die Oceane, die Erdräume im Großen und Ganzen, die Gliederung der Meere und Landmaſſen im Großen, die Bergzüge, Flußlinien u. ſ. w.; oder von der Nähe ausgehend, die dem Auge darin entgegentretenden Formen, Höhen, Tiefen, Hochebenen, Tieflandſtrecken u. dgl. Dabei ergab ſich von ſelbſt die Erwerbung einer Reihe geographiſcher Begriffe, deren weitere Anwendung auf die ſpäter durchzunehmenden entferntern, verwandten Bildungen der Erdoberfläche dieſe zu befriedigender Anſchaulichkeit zu bringen geeignet war. Es wurde die Sprache gewonnen, deren Verſtändniß die Fruchtbarkeit des Unterrichts weſentlich mit bedingt.

Ohne alle die Verſuche und Vorſchläge, die im erſten und zweiten Jahrzehnt unſers Jahrhunderts hier umſtändlich durchzugehen — es ſind deren mit mancherlei Modificationen von ſehr verſchiedenen achtbaren Pädagogen und denkenden Geographen damals gemacht —, kann es hier genügen, anzudeuten, daß durchgängig die natürliche Grundlage der politiſchen vorgezogen, den phyſikaliſchen Belehrungen die topographiſchen vorangeſchickt, die Orientirung im Raume und die Befeſtigung der Raumverhältniſſe als das Elementarſte, im Anfang Nöthigſte angeſehen und alle mathematiſchen Verhältniſſe der ganzen Erde an das Ende des Anfangsunterrichts geſtellt zu werden pflegten. Darin lag das Gemeinſame aller jener Verſuche und Vorſchläge, welche theils in methodiſchen Anleitungen zum erſten geographiſchen Unterricht, theils in Leitfäden und Lehrbüchern der Elementargeographie niedergelegt ſind. Für weitern — namentlich wiſſenſchaftlichen — geographiſchen Unterricht gab es dann

Digitized by Google

noch andere Weiſen, die ſich mehr oder minder von dem elementaren Verfahren entfernten.

Des Beiſpiels wegen ſei zum Verſtändniß noch der Beſtrebungen gedacht, welche um 1800 von Tobler in den Peſtalozzi'ſchen Anſtalten im geographiſchen Unterricht verfolgt wurden. Seine Aufgabe war es, den geographiſchen Stoff mit den kindlichen Kräften in Einklang zu bringen und ihn in einem organiſch-genetiſchen Unterrichtsgange ſo zu vertheilen, daß derſelbe zu einem wahrhaften Bildungselement für den jugendlichen Geiſt wurde. Er verſuchte, eine phyſiſche Landeseintheilung, namentlich nach Gebirgen, Flußgebieten, Meeresbecken u. ſ. w. feſtzuſtellen, und benutzte ſeine ſchweizeriſche Heimat, um an ihr einen großen Theil der geographiſchen Verhältniſſe anſchauen zu laſſen, worin die geographiſchen Gegenſtände auch anderwärts wieder vorkommen (Höhen, Abdachungen, Thäler, Rinnſale u. dgl.). An die Erkenntniß der klimatiſchen Verhältniſſe, bei denen, trotz des Wechſels nach verſchiedenen Erdſtellen, doch eine große geſetzliche Übereinſtimmung in ihrem Einfluſſe auf das organiſche Leben der Natur herrſcht, knüpfte er das Leben der einzelnen Theile der Erde ſelbſt. Und ſo gewann er eine feſte, natürliche Ordnung für das Ganze, wobei der ſelbſtthätigen Auffaſſung durch jugendliche Kräfte der freieſte Spielraum gelaſſen wurde*). An großen, nach Flußgebieten und Küſtenländern zerlegten Karten übte er die Theile der Erdoberfläche ein und ließ auch, um dem formalen Princip zu genügen, nach mancherlei Rückſichten (Lage, Zahl u. ſ. w.) das Erlernte zuſammenfaſſen, vergleichen und ordnen. Daneben wurden in quadratiſche Netze die Karten fleißig nachgezeichnet. Es fehlte dabei keineswegs an erforderlicher Berückſichtigung politiſcher Verhältniſſe, ſondern auch die Staaten und deren wichtigſte Städte wurden mit vorgeführt; aber dieſe traten in eine ganz andere Stellung als ſonſt, und namentlich galt es, bei den Städten ihre Poſition ſicher zu merken, ſodaß es kaum fehlte, in dieſem Stücke faſt mehr als nöthig zu lernen. Tobler's Bemühen ſetzte der jetzige Seminardirector Henning (in Köslin) in Yverdon fort. Indem auch er zuerſt die nächſte Umgebung ſeines Wohnorts benutzte, um im Freien die Kinder mannichfaltige geographiſche Verhältniſſe ihrer engſten Heimat erſchauen zu laſſen, drängte ſich ihm das Bedürfniß auf, mit den Elementen der reinen Geographie (d. h. der bloßen geographiſchen Raumverhältniſſe) die Elemente der Naturkunde zu verbinden**). Er hielt die Schüler zunächſt im Bereich ihres

*) Er begegnete ſich auf dieſe Weiſe mit den Meiſtern der geographiſchen und der Naturwiſſenſchaften, mit Gatterer, v. Humboldt, Ritter.

**) „Die Anfangspunkte der Geographie vermiſchen ſich lange beim Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, der Mineralogie, der Botanik, ſelbſt der Mechanik und Chemie. Sogar die Anfangspunkte der menſchlichen und bürgerlichen Verhältniſſe fallen hiermit ins große Gemiſch ſeiner

Digitized by Google

Horizonts feſt, ſagte nichts von fremden Ländern und ihren Producten, zeigte weder Karten noch fremde Abbildungen; er ließ die Kinder Land, Waſſer, Pflanzen, Thiere u. ſ. w. ſehen und wieder ſehen, auch Luft und Wärme unterſuchen und ſich über Alles klar und beſtimmt ausſprechen. So legte er den Grund zur Topik, Phyſik, Politik und Mathematik der Erdräume bei dem Schüler. Dann erſt, etwa im 12. Lebensjahre des Schülers, gab er einen vorbereitenden Unterricht von den mathematiſchen Erdverhältniſſen und führte nun in die allgemeinen und beſondern Eintheilungen der Erdräume nach Naturgrenzen, behufs der feſten Orientirung. Weiter folgte der Unterricht über die Natur der in der allgemeinen topiſchen Geographie erkannten Localverhältniſſe, in formeller und materieller Hinſicht (Geſchichte der Erdbildung in ihren Grundzügen und Erkenntniß der unorganiſchen Theile der Erde ſowol als der durch das Klima bedingten organiſchen Weſen — immer im Ganzen, mit Vermeidung der unendlichen Details), und eine kurze allgemein politiſche und mathematiſche Geographie. Und nun erſt hielt er den Schüler befähigt, die ſpecielle Geographie in all dieſen Zweigen zu verfolgen. Damit möge immerhin der geographiſche Unterricht in unſern Bürgerſchulen abſchließen. Höchſtens die Vaterlandskunde könnte noch ſpecieller behandelt werden; aber die ſpeciellſte Beſchreibung einzelner Locale wurde über das Schulgebiet hinausverwieſen. —

Das möge als Fingerzeig hinreichen, um zu markiren, worauf die neuern Beſtrebungen im geographiſchen Unterrichte ſeit 1800, angeregt und unterſtützt von Peſtalozzi'ſchen Ideen, losgegangen ſind. In ziemlich zahlreichen Schriften aus dieſer Zeit findet ſich die Anwendung dieſer neuen Idee. Henning's „Leitfaden beim methodiſchen Unterricht in der Geographie“ (Iferten 1812) nimmt darunter eine um ſo höhere Stelle ein, weil nicht blos das geographiſche Unterrichtsmaterial darin neu zurechtgelegt, ſondern auch viele ſehr praktiſche Winke zur Behandlung im Einzelnen gegeben ſind, ſodaß es ein Buch iſt, was noch in unſern Tagen ſeinen Werth hat. Von den übrigen erwähne ich außer Prof. Zeune's „Gea“, Verſuch, die Erdrinde ſowol im Land- als im Seeboden mit Bezug auf Natur- und Völkerleben zu ſchildern (3. Aufl. 1830, 1. 1808!), woraus Henning Vieles geſchöpft hat, indem es auch Naturgrenzen, wenngleich nicht ohne Willkür, zur Eintheilung der Erdräume wählt und ziemlich ausführlich iſt, des „erſten und zweiten Schulbuchs“ der Geographie von von Mühlen (Kleve 1801 und

---

allgemeinen Anſchauung der Welt. Es iſt gut, daß dieſes Gemiſch von Anſchauungen in jeder einzelnen Anſicht zum feſten, vollendeten Bewußtſein reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenſtände ſeiner Anſchauungen als Gegenſtände irgend einer Wiſſenſchaft ins Auge zu faſſen.“ Peſtalozzi.

Digitized by Google

1810) mit vorangeſchicktem topiſchen Curſus, der „Leitfäden zum erſten Unterricht in der Geographie" von Olshauſen und Weiß, der „Kleinen Geographie nach natürlichen Grenzen" von Th. Fr. Dittenberger, zuerſt Karlsruhe 1818, wozu vom Sohn des Verf. ein „Handbuch und Lehrbuch der reinen Geographie nach natürlichen Grenzen" geſchrieben iſt, indeß der Vater eine „Geographie für Lyceen, Gymnaſien u. ſ. w." verfaßt hat (1837 in 4. Aufl., ein äußerſt reichhaltiges und des gefundenen Beifalls vollkommen würdiges Werk), des weit und breit bekannt gewordenen „Hodegetiſchen Handbuchs der Geographie" von Selten (Paſtor Schwen), der „Elementargeographie oder Topographie des Erdbodens, als Grundlage jeder beſondern Geographie" von Heuſinger, der „Erdkunde" für den Unterricht von O'Etzel (ſeit 1817, 2 Theile), des „Lehrbuchs der Geographie" von Guts Muths u. ſ. w. u. ſ. w. Das ſind Werke von praktiſchem Werth und nicht ſo ſchnell vergänglichem Intereſſe; ſie ſind die Quelle einer reichen Anzahl von heute curſirenden Leitfäden, Grundriſſen, Abriſſen, Anfangsgründen — und wie die Titel ſonſt heißen — der Geographie für den erſten Unterricht, und haben die Grundlage und die Weiſe des Fortbaues auf derſelben ins Leben gerufen, wie ſie für Schulen nöthig war, wenn ein gedeihlicher geographiſcher Unterricht darin Platz greifen ſollte. Die durch ſie gewonnene Errungenſchaft kann nicht füglich mehr ignorirt werden, und was gegenwärtig Neues im Gebiete der geographiſchen Schulliteratur auftaucht, hat an dieſer ſeinen maßgebenden Prüfſtein, es möge nun die reine Geographie, oder die damit in Verbindung gebrachte Länderbeſchreibung, oder die zugleich eingewobene Berückſichtigung der Naturproducte und der Menſchenarbeit umfaſſen, oder — wie in vielen guten neuern Werken — für die ſpeciellen Zwecke gewiſſer Stände, z. B. des Militairſtandes, berechnet ſein. (Man denke an Förſter's, Benicken's, Hahnzog's, Meinecke's u. A. Werke.)

Drittes Kapitel.

Der gegenwärtige Zuſtand des geographiſchen Unterrichts in Volksſchulen.

Wenn es ſelbſt in Gymnaſien anfänglich ſehr unbefriedigend um den geographiſchen Unterricht geſtanden hat, wenn derſelbe lange Zeit kaum noch in Bürgerſchulen gefunden wurde, ſo nimmt es ſchwerlich Wunder, daß er, ungeachtet der nahegelegten Möglichkeit einer ebenſo elementaren als erfolgreichen Behandlung, in Volksſchulen ehemals gar nicht, ſpäter auch nur ſpärlich und gegenwärtig noch keineswegs allgemein verbreitet angetroffen wird. Die Volksſchule überhaupt hat dieſen Bildungszweig zwar jetzt dauernd er-

Digitized by Google

worden, und das wachſende Bedürfniß geographiſcher Kenntniſſe verbürgt nicht nur dieſen Beſitz, ſondern auch deſſen jährlich weiterſtrebende Verallgemeinerung: aber die einzelnen Schulen, zumal auf dem Lande, haben ihn noch nicht alle mit unter ihren Lehrgegenſtänden. Hin und wieder wird das als kein beklagenswerther Mangel angeſehen, und zwar um ſo eher, je weniger mitunter die Zeit zum Unentbehrlichſten zureichen will, und je mehr neben andern Realfächern auch die Geographie dazu zu verführen geeignet gehalten wird, die Köpfe der Volksſchüler nur mit unfruchtbarem Wiſſenskram zu füllen und zu plagen, den möglichſt zuſammenzuhaltenden Sinn zu zerſtreuen, den Unterricht zu zerſplittern und dem Kinde einen blähenden Dünkel einzuflößen. Es iſt wahr, wo kaum Zeit zum Unentbehrlichſten iſt, da müſſen viele Bildungselemente, und auch wol die geographiſchen, über Bord geworfen werden. Aber wo die Zeit nicht ungebührlich verkümmert iſt, da gehört in wohlbemeſſener Ausdehnung heutzutage die Geographie nothwendig mit in den Volksunterricht. In den ſtädtiſchen Schulen wird er jetzt auch nur ſehr ſelten vermißt, und auf dem Lande ſind gegenwärtig bereits der wackern, ſtrebſamen und denkenden Schullehrer nicht wenige, welche, nach Maßgabe ihrer Verhältniſſe, davon einen ſehr anerkennenswerthen, keineswegs nur auf das Äußerlichſte beſchränkten Gebrauch machen. Wo die Sache verſtändig angegriffen und weder eine ungebührliche Ausdehnung dieſes Unterrichts auf Koſten anderer Gegenſtände verſucht wird, noch der Lehrer ſich in unendliche Details verliert: da thut er nicht nur dem übrigen Unterrichte keinen Eintrag, ſondern er fördert ihn indirect gar ſehr, indem er eine beſondere Friſche und Abwechslung, einen Reiz und Scharfblick verleiht, die dem geſammten Unterrichte wieder nützlich werden. Er hat nun einmal in ſeiner Plaſtik viel Intereſſe — Weckendes, und jedes Kind findet ſich dadurch angeregt, wenn es verſtändig in ihn hineingeführt wird. Und es gehört nicht das unermeßliche Ganze unbedingt dazu, um dieſe Förderungen zu gewinnen. Auch ſelbſt in beſchränkterm Umfange, nämlich etwa beſchränkt auf die engere oder weitere Heimat oder auf das Vaterland, laſſen ſich dieſelben gewinnen, und darum kann jede wohlgeordnete Schule mit einem tüchtigen, ſeiner Sache mächtigen Lehrer immer Einiges davon erſtreben.

Indem die nachfolgenden Darlegungen ſich nur auf die gegenwärtige Stellung des geographiſchen Unterrichts in Volksſchulen beſchränken wollen, kann es wieder nicht in den Bereich derſelben gehören, den gegenwärtigen Standpunkt der geographiſchen Wiſſenſchaft als ſolcher und ihre heutige Pflege an höhern Lehranſtalten mit zu verfolgen. Wir würden ſonſt ausführlicher bei den großartigen Beſtrebungen des Profeſſors Karl Ritter ſtehen bleiben und die neue Weiſe umſtändlicher zu erörtern ſuchen müſſen, wie er in ſeiner „Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geſchichte des Menſchen, — eine allgemeine vergleichende Geographie als

Digitized by Google

ſichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in phyſikaliſchen und hiſtoriſchen Wiſſenſchaften" die allgemein wichtigſten geographiſch-phyſikaliſchen Verhältniſſe der Erdoberfläche in ihrem Naturzuſammenhange, nach ihren weſentlichſten Zügen und Hauptumriſſen auffaßt und die Erde als Vaterland der Völker in deſſen mannichfaltigſtem Einfluß auf die körperlich und geiſtig ſich entwickelnde Menſchheit erkennt. Wir würden auf die Verſuche von Rougemont und A. v. Roon näher achten müſſen, die, entzündet von Ritter's großer Naturanſicht, ihr gemäß die Geographie für den höhern Schulunterricht bearbeitet haben; würden auch auf des fruchtbaren Berghaus — dieſes „wackern Erzmundſchenks der Geographie", wie ihn Prof. Zeune längſt genannt hat — mancherlei, äußerſt reichhaltige geographiſche Werke und Beſtrebungen eingehen und uns mit des „erſten Baas auf den Werft naturgetreuer Terraindarſtellung", Rühle von Lilienſtern, geiſtreichen Schriften befaſſen müſſen: denn dieſe ſind, neben Al. von Humboldt, unſere größten geographiſchen Coriphäen und ihre Werke ſind die ausgezeichnetſten und genialſten. Aber dies würde für vorliegenden Zweck nicht nur wenig frommen, ſondern ſogar ungehörig genannt werden müſſen. Dergleichen gründlich kennen zu lernen, iſt Aufgabe vieljährigen, concentrirten Studiums, und einem Volksſchullehrer geht gar nichts an ſeiner Ehre ab, wenn er davon nicht groß Rede und Antwort geben kann.

Halten wir uns an die dem Volksſchulunterricht geſteckten Schranken, ſo begegnen wir heutzutage auf dem Gebiete des geographiſchen Unterrichts einer ganz verwandten dreifachen Stellung dieſes Unterrichts, wie ſie oben bereits beim geſchichtlichen Unterricht angedeutet war: einer geſonderten, einer mit dem Geſchichtsunterricht combinirten, und einer weltkundlichen. Manches bei obiger Veranlaſſung bereits Ausgeſprochene findet in ſachentſprechender Umtauſchung der Verhältniſſe auch hier ſeine Anwendung und macht wiederholte Erläuterungen entbehrlich.

Es iſt an ſich klar, wo der geographiſche Unterricht geſondert ertheilt wird und wo der Lehrer nicht nach der alten Leier der purſtatiſtiſchen Weiſe zu Werke geht, welche eilig über alle vorab zu erörternde Verhältniſſe hinſchlüpft, um nur des Breitern bei einzelnen Städten und ihren Natur- und Kunſtmerkwürdigkeiten ſich ergehen zu können, ſondern wo er den im vorigen Kapitel bezeichneten beſſern Weg einſchlägt, um die Kinder fleißiger an die Gotteswerke auf der Erde als an das Menſchengemächt zu verweiſen: da kann auch etwas Gutes herauskommen. Es läßt ſich da in entſprechendem Umfange nach beſtimmt abzugrenzenden Curſen aus dem Geſammtgebiet der Geographie das Paſſendſte für die erreichte Alters- und Bildungsſtufe zurechtlegen, ſodaß äußerlich ein genügendes Quantum abſolvirt wird. Es läßt ſich aber auch formal der Unterricht noch vielſeitiger fruchtbar machen, namentlich durch mannichfaltige Übung der Kräfte im Vergleichen der verſchiedentlichen geographiſchen

Digitized by Google

Verhältniſſe, im Nachbilden der durchgegangenen Formen und Räume, in Durchdringung des Stoffs nach den weſentlichſten Seiten hin. In dieſen Vortheilen liegt der Grund, daß in vielen ſtädtiſchen Schulen gewöhnlich der geographiſche Unterricht getrennt von ſonſt leicht damit zu verbindenden naturkundlichen und geſchichtlichen Belehrungen ertheilt wird, während in andern aus andern — namentlich auf Zeiterſparniß hinauslaufenden — Gründen dieſe Verbindung gefliſſentlich angeſtrebt wird.

Die gewöhnlichſte Combination des geographiſchen Unterrichts findet mit dem geſchichtlichen Unterricht ſtatt. Bereits oben iſt die in der Sache ſelbſt liegende Begründung dafür angegeben*) und auch auf die eigenthümliche Schwierigkeit hingewieſen, wenn es gilt, die Sache gut zu machen. Es wurde dort daran erinnert, daß zwar eine mechaniſche Nebeneinanderſtellung der Geographie und Geſchichte, nicht aber eine wechſelſeitige Durchdringung beider in frühern Zeiten vorgekommen ſei, daß ſie auch heute noch ſelten iſt, weil ſie nicht allein eine tüchtige Herrſchaft über beide Gebiete, ſondern auch einen beſonders glücklichen Takt erheiſcht, um keinem todten Schematismus zu verfallen, und daß ſie ſich in Lehrbüchern ſeither ſelten findet, ja nicht einmal recht füglich darin ſo verarbeitet werden kann, als es im Unterricht geſchehen mußte. Es bedarf nur der ſpeciellern Kenntnißnahme von Prof. Dr. E. Kapp's dort bereits angeführtem „Leitfaden beim erſten Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie", um Das beſtätigt zu finden. Nachdem in dieſem Buche in den Paragraphen der Einleitung abwechſelnd geſchichtliche Grundbegriffe und mathematiſch- und phyſikaliſch-geographiſche Grundanſchauungen und darnach die geſchichtlichen Culturſtufen des Menſchengeſchlechts aufgeführt ſind, wird an die Spitze der alten Geſchichte die geographiſche Beſchreibung von Afrika nach gegenwärtigen Verhältniſſen und Producten geſtellt und ein kurzer Blick auf das alte Afrika gethan, mit Andeutung der älteſten afrikaniſchen Völker. Bei Ägypten und Karthago wird

*) In der Einleitung zu ſeiner „Erdkunde" ſagt Prof. Ritter: „Durch eine höhere Ordnung beſtimmt, treten die Völker wie die Menſchen zugleich, unter dem Einfluſſe einer Thätigkeit der Natur und der Vernunft, aus dem geiſtigen wie aus dem phyſiſchen Elemente hervor in den allesverſchlingenden Kreis des Weltlebens. Nicht nur in dem beſchränkten Theile des Thales oder des Gebirges, oder eines Volkes und eines Staates, ſondern in allen Flächen und Höhen, unter allen Völkern und Staaten greifen dieſe gegenſeitigen Bedingungen in ihre Geſchichten ein, von ihrer Wiege bis auf unſere Zeit. Sie ſtehen alle unter demſelben Einfluſſe der Natur, und wenn auch nur in dem einen oder dem andern Punkte dieſer ſich auszubrücken ſcheint oder ausgeſprochen wird, ſo iſt es doch ebenſo gewiß, daß dieſer überall und zu allen Zeiten tiefer im Verborgenen wirkte, gleichwie der einſt unbekannte Gott in einer höhern Welt, der doch auch vordem ſchon immer und überall gegenwärtig geweſen war." —

Digitized by Google

dann wieder zunächſt das Land und die Mannichfaltigkeit alter Culturreſte darin beachtet und wiederum kurz die Lage und Geſchichte beider Länder angedeutet. Aſien im Ganzen ſowol als Paläſtina, Aſſyrien, Perſien, Phönizien und Kleinaſien im Einzelnen werden zum Theil nach den heutigen, zum Theil nach den alten geographiſchen Verhältniſſen behandelt und ſtets die dahin gehörigen geſchichtlichen Hauptſachen und Perſonen nachgebracht; z. B. bei Perſien: Cyrus, Kambyſes und Xerxes. So iſt ebenfalls gleich darauf bei Europa ein Überblick der jetzigen geographiſchen Verhältniſſe (auch der Producte, Religionen ꝛc.) vorangeſtellt und dann zu Hellas und den Helenen übergegangen, deren Geſchichte zunächſt bis auf Alexander den Großen verfolgt wird, ehe wieder eine geographiſche Einſtreuung vorkommt. Bei Italien iſt die alte Geographie, bei Erwähnung des römiſchen Kaiſerreichs auch die geographiſche Beſchaffenheit ſeiner Theile zu Kaiſer Auguſtus' Zeiten aufgeführt, wobei, wie bei dem gleich darauffolgenden Deutſchland, die alten Namen mit den neuen zugleich gegeben werden. In dieſer Weiſe iſt die Geographie allenthalben in die Geſchichte eingeſchaltet, auch bei kleinern Ländern, z. B. bei der Schweiz, bei Preußen, England u. ſ. w. Amerika iſt bei den großen Länderentdeckungen abgehandelt, wo auch nun erſt die Küſtenländer von Afrika und Hinteraſien vorkommen. Auſtralien wird bei den Entdeckungen Coock's nachgebracht und die deutſchen Bundesſtaaten nach den Befreiungskriegen.

Man ſieht offenbar, daß bei ſolch einem Plane die geſchichtliche Entwickelung als Norm angenommen iſt, während die Geographie nach ganz anderm Plane geordnet werden müßte, wenn ſie nicht als dienende Magd und Lückenbüßer daſtehen ſoll. Das geographiſch Zuſammengehörige iſt auseinandergeſchnitten, die elementaren Anſchauungen ſind faſt nirgend glücklich anzubringen; Alles bekommt eine minder natürliche Stellung, deren Zufälligkeit ſich eben nach dem Gange der Geſchichte richtet. Ohnehin muß alte Geographie und mittlere Geographie gelehrt und gelernt werden, um der Geſchichte willen. Dagegen ſträuben ſich unſere Schulverhältniſſe um ſo mehr, je ſchwerer es hält, ſchon zur Geographie des heutigen Status quo Zeit und Kraft zu finden. Deshalb kann man ziemlich entſchieden die Paſſenheit dieſer von Prof. Kopp vorgeſchlagenen Art der Combination, für den **erſten** Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie — wie derſelbe beabſichtigt — in unſern Volks- und Bürgerſchulen in Abrede ſtellen. Sie ſetzt zu viel voraus und fordert noch hinterher zu viel. Und doch iſt dieſe Weiſe unter den wenigen vorhandenen immer noch die, bei welcher der Gedanke der Combination nach einem beſtimmten (für höhere, günſtige Verhältniſſe auch gar nicht ſo verwerflichen) Plane wirklich völlig durchgeführt iſt, wie locker und äußerlich auch übrigens die Verbindung an mehren Stellen bleibt. Vergleicht man damit z. B.

Digitized by Google

das „Lehrbuch der alten und neuen Erdbeſchreibung mit Rückſicht auf Völkerkunde und Geſchichte" von M. Pfaff (Tübingen 1823), ſo findet man darin zwar auch eine Combination der Geographie und Geſchichte, aber hier iſt die Geographie maßgebend und die Geſchichte folgt bei den einzelnen Staaten und Ländern in ſehr zuſammengeſchrumpften Andeutungen nach. Von einer nothwendigen innern Beziehung beider Theile aufeinander läßt ſich nichts entdecken; der geographiſche Theil bringt das Seine, und unabhängig davon bringt bei jedem Lande der geſchichtliche auch das Seine. Das, was der berühmte Vater der combinatoriſchen Idee in dieſem Unterricht beabſichtigt, findet ſich hier nicht wieder. Dieſer ſpricht ſich darüber einmal, nachdem er die Gliederung des Materials beim erdkundlichen Unterricht bis zur Lehre vom aſtronomiſchen und phyſiſchen Klima nachgewieſen hat, ſo aus: „Unmittelbar darauf die Verbreitung der Pflanzen, der Thiere und der Menſchen als Völker; immer zuerſt im einfachen, dann im zuſammengeſetzten Verhältniß; erſt im Waſſer, dann auf dem Lande; erſt in den kalten, dann in den heißen, dann in den gemiſchten Zonen; zuerſt im Urſprung, dann in ſeiner Verbreitung; erſt im Charakteriſtiſchen, dann im Charakterloſen. Der Menſch — nur als Naturmenſch, getrieben von außen durch Naturverhältniſſe und durch Nothwendigkeit. Hier iſt der Punkt, wo die Geſchichte in den Bildungskreis eingreift. Ihrem Elemente gehört es an, alle innern geiſtigen und gemüthlichen Triebfedern in dem Schüler zu entfalten, durch welche der Menſch wie die Völker angeregt werden. Auf der Stufe, auf welcher nun beide, die äußern und die innern Bewegungsgründe, in der Geſchichte der Völker klar ſich in ihren Hauptmomenten entwickelt haben und zum Bewußtſein des Schülers gelangt ſind, auf dieſer Stufe nun muß wirklich Geſchichte als Unterricht eintreten." — Wie ſtellt ſich danach die Sache ſo ganz anders! Aber der praktiſche Verſuch iſt ungemein ſchwer nach Ritter's Idee, viel leichter nach Kapp's und Pfaff's Weiſe, und doch auch nach dieſen ſchon mühſelig, wenn nicht der ganze Unterricht in zweierlei heterogene Bruchſtücke zerfallen ſoll. Nach einer Seite hin geſchieht leicht zu viel oder zu wenig. Wie ſchön und zeiterſparend es alſo auch ausſieht, geographiſch-geſchichtlichen Unterricht ſtatt des geſondert geographiſchen und des geſondert geſchichtlichen zu haben, man kann um der großen Schwierigkeiten bei der wirklichen Ausführung willen nicht ohne Weiteres Jedermann dieſe Combination in ſeiner Schule anrathen; das Verfahren iſt ohnedies neuern Urſprungs und der Weg dabei bisher noch nicht genug geebnet.

Merklich leichter iſt es dagegen, die Geographie als Theil der Weltkunde aufzufaſſen und zu behandeln. Gleich der Geſchichte iſt die Geographie nicht nur ein weſentlicher Theil der Weltkunde, ſie iſt ſogar der Grundpfeiler und die Säule, worauf

alle andern Theile derſelben ruhen, und das aſſociirende Element, wodurch dieſelben zuſammengehalten werden. In dieſer Hinſicht hat die Geographie eine ganz andere, günſtigere Stellung zur Weltkunde als die Geſchichte. In dem Maße, als es bei letzterer ſchwierig iſt, ſie als Glied der Weltkunde gut zu behandeln, iſt's bei der Geographie leicht. Die vorhin erwähnten Worte des Prof. Ritter könnten auch hier als treffliche Richtſchnur dienen; denn da ſie die Berückſichtigung rein geographiſcher Vertheilungsprincipien bei dieſem Unterricht nicht nur nicht verwerfen und hindern, ſondern eben recht zur Anwendung bringen wollen, ſo läßt ſich der geographiſche Theil der Weltkunde faſt genau ſo geſtalten als wie ein Curſus der geſondert gelehrten Geographie. Für Den, der an die Idee der Weltkunde noch nicht gewöhnt und mit derſelben noch nicht vertraut iſt, iſt das ein Vortheil; er findet ſich leichter zurecht. Und dahin wird es doch für die meiſten Volksſchulen, die unter beſchränkten Zeitverhältniſſen arbeiten, mit der Zeit noch kommen müſſen, daß ſie die Realien nach einer fruchtbaren Grundidee in eine Weltkunde concentriren und, ſtatt nach allen Radien hin die einzelnen Fächer iſolirt zu verfolgen, ſich in einen zum Mittelpunkt erhobenen, organiſch gegliederten Lehrgegenſtand ſammelnd vertiefen. In unſerer zerfahrenden Zeit mit ihrer zerfahrenen Jugend verlangt man das mit Recht von den Volksſchulen, wenn man ernſtlich überlegt, was jetzt noth thut. — In dieſer weltkundlichen Stellung iſt die Geographie in neueſter Zeit mehrfach und namentlich von einigen der erfahrenſten und namhafteſten Schulmänner behandelt, denen ſich andere fleißige Praktiker angeſchloſſen haben. Unter den Erſtern erwähne ich vor Allen Dr. Harniſch, deſſen „Weltkunde“ eine der früheſten, durchdachteſten Durchführungen der combinatoriſchen Idee nach einem ebenſo praktiſchen als feſten Plane iſt. Sein Werk iſt von nicht Vielen in ſeinem ganzen Werthe und ſeinen Schwierigkeiten gewürdigt. Manche waren dazu nicht fähig, und Andere, die dazu fähig waren, haben entweder keinen praktiſchen Unterricht zu ertheilen gehabt, oder wurden durch ſachfremde Gründe an weiterer Anempfehlung deſſelben gehindert. Die Sache hat ſich im Lauf der Zeit am beſten ſelbſt empfohlen. Nach der ſchon im 3. Kapitel der erſten Abtheilung dieſer Abhandlung erwähnten Idee hat Dr. Harniſch in einem dreifachen Gebiet, in dem der engern Heimat und ihrer Natur und Geſchichte, in dem von Deutſchland und ſeiner Natur und Geſchichte und in dem der ganzen Erde, der geſammten Natur und der allgemeinen Geſchichte die für Volksſchulen geeigneten und bemeſſenen Stoffe geordnet und für den praktiſchen Unterricht eingerichtet. Er iſt dadurch der Begründer der Weltkunde für Volksſchulen geworden. Nach ſeinem Princip, wenngleich in etwas anderer Durchführung, iſt ſpäter auch des Schulraths F. H. G. Graßmann (in Stettin) „Handbuch der Welt- und Menſchenkunde, zum Gebrauche in Volksſchulen“ ge-

arbeitet, etwa dem 3. Curſus von Harniſch's „Weltkunde" entſprechend und, wie auch Harniſch's Werke, vom Geiſte des Wortes Gottes durchweht. Nachdem von Graßmann der Himmel mit ſeinen Welten betrachtet iſt, kommt die Erde im Allgemeinen mit ihren mathematiſchen und phyſikaliſchen Erſcheinungen und ihrer Gliederung nach Erdtheilen, mit deren Untertheilen und ſonſtigen topiſch bemerkenswerthen Stücken. Daran reiht ſich eine überſichtliche Naturlehre und Naturbeſchreibung (aller drei Reiche — durch Syſtematik und Reichhaltigkeit der Angaben für viele Volksſchulen zu hoch gehalten —) an. Der Menſch als Einzelweſen nach ſeiner leiblichen und geiſtigen Natur und als Glied größerer Gemeinſchaften (Staaten) leitet dann hinüber zu einem gedrängten Abriß der geographiſchen Staatenkunde, welcher als Krone des Ganzen die Geſchichte der Menſchheit in der Zeit des alten und neuen Bundes folgt, — ein ganz trefflicher Abſchnitt, meiſterlich in ſeiner reichhaltigen Ausſtattung bei aller Gedrängtheit der Darſtellung und in ſeiner Durchdringung vom chriſtlich-bibliſchen Geiſte.

Angeregt durch Harniſch's Idee iſt auch der Seminar-Oberlehrer Dr. Schneider in Bunzlau an die Bearbeitung ſeiner „kleinen Weltkunde oder Erdkunde in ihrer Verbindung mit der Natur- und Menſchenkunde" gegangen. (Schneider, Die Weltkunde; ein Lehr-, Leſe- und Lernbuch für Schule und Haus. Erlangen 1840. ½ Thlr. — Vom chriſtl. Standpunkte aus.) Bei der äußern Form beſtändiger lebendiger Anſprache an den Schüler und unter Weglaſſung des ganzen phyſikaliſchen und geſchichtlichen Theils (was ich für einen bedauerlichen Mangel halte), hat Dr. Schneider vornehmlich die natürlichen geographiſchen Eintheilungen feſtgehalten und mit ſeiner gewohnten Umſicht und Sachfülle die Lufterſcheinungen, ſowie die Wahrnehmungen am Himmelsgewölbe, mit den feſten Maſſen der Erdrinde, den Pflanzen und Thieren der Erde, den leiblichen und geiſtigen Beſchaffenheiten und den Lebensbeziehungen des Menſchen in überſichtliche Verbindung zu bringen gewußt. Dann aber folgt eine ſpeciellere Geographie der Länder und Staaten aller Erdtheile (mit Anwendung der Naturgrenzen bei Auffaſſung ihrer Lage), die in verhältnißmäßiger Ausdehnung Alles zur Betrachtung heranzieht, was ſonſt in guten Werken der Art Aufnahme zu finden pflegt.

An dieſer Stelle muß auch des hier einſchlägigen Werkes von Prof. Wilh. Stern (Director des karlsruher Schulſeminars), „Natur-, Erd-, Menſchen- und Völkerkunde und deren Geſchichte; nebſt Geſundheits- und Landwirthſchaftslehre; ein unterrichtliches Leſebuch für ſüddeutſche (namentlich badiſche) Volksſchulen, (Karlsruhe 1839)", gedacht werden. Dies Buch iſt weit über Badens Grenzen hinaus jedem Volksſchullehrer ſehr nützlich und verdient noch verbreiteter bekannt zu werden als es ſeither in Norddeutſchland iſt. Der Stoff iſt ſehr zweckmäßig auf drei Stufen ver-

Digitized by Google

theilt. Die erſte Stufe enthält eine Belehrung über die Stellung des Menſchen in der Natur, über Nutzen, Seelenleben und Kunſttriebe der Thiere (wobei ungeſucht die Hauptabtheilungen derſelben beachtet werden), über Nutzen der Pflanzen, Freude an denſelben, Belehrung durch dieſelben (ähnlich wie der vorige Abſchnitt und mit ungemein reicher Mannichfaltigkeit des Einblicks in deren Natur und Verwendung), über Nutzen, Bearbeitung, Geſtaltung von Erden, Steinen, Metallen, Salzen und Brennſtoffen, über Waſſer und Luft und Lufterſcheinungen, Weltgegenden, Tags- und Jahreszeiten, Sonn-Mond und Sterne; — und das Alles unter fleißigſter Hinweiſung auf die alltäglichſten, Jedem zugänglichen Wahrnehmungen. Die zweite Stufe enthält die Beſchreibung des Großherzogthums Baden (der die Kunde der engſten Heimat vorausgeſchickt werden ſoll), ferner Geſchichtliches über einige der merkwürdigſten badiſchen Ortſchaften; dann Badens Nachbarländer und die übrigen Länder Deutſchlands (nach einer den neuern Feſtſtellungen entſprechenden Natur- und Sachordnung) mit zahlreichen, anſprechenden, geſchichtlichen Einſtreuungen, weil zuſammenhängende Geſchichte auf dieſer Stufe noch wegfällt. Dieſe beginnt die dritte Stufe und zwar mit einem Überblick über Deutſchlands Geſchichte, worauf die Geographie der noch übrigen europäiſchen Staaten, dann die der andern Erdtheile folgt, welcher ſich ein Überblick über die alte Geſchichte bis 476 n. Ch. anſchließt. Den Schluß des Ganzen bildet ein geordneter Überblick über die Naturdinge, eine kurze Naturlehre, allgemeine Erd- und Himmelskunde, Geſundheits- und Landwirthſchaftslehre. — Durch kunſtvolle Verarbeitung des Stoffs iſt des Praktiſchen auf 27 Bogen eine große Fülle vereinigt, und immer iſt es die geographiſche Grundlage, welche dem Übrigen Halt und Beziehung verleiht. — Von nicht eben ſolchem Belang als die erwähnten Schriften iſt des Lehrers Neumann in Rathenow „Kleine Weltkunde" (zwei Bändchen, eins für Schüler, eins für Lehrer, und ein 3s. Bdchn. ausführlichere Darſtellungen. Berlin 1834. 2. Ausgabe), worin nach den Bereichen der Stube, des Orts (wobei eine kleine Naturgeſchichte und Naturlehre eingeſchoben iſt), des Kreiſes, der Provinz, Deutſchlands, Europas, der andern Erdtheile, der Erde, der Welt ꝛc. der Stoff vertheilt, aber minder ſo concentrirt gehalten iſt als bei Stern. Weder das Maß noch die Güte der Sachen, noch die Form, in der ſie dargeboten ſind, ſprechen ebenſo ſehr an und ſind ſo umſichtig geordnet als bei den obigen Verfaſſern. Deſſenungeachtet iſt dies Buch ſicherlich manchem Volksſchullehrer willkommen; es kann dem ganz Unkundigen Winke geben, die ihn die Sache beim rechten Ende anfaſſen und auf richtiger Grundlage fortführen lehren. Neumann's Werkchen iſt immer noch der minder richtig und glücklich bearbeiteten „Weltkunde von J. G. Hermann" vorzuziehen (Merſeburg 1838; dazu ein „Leitfaden" 1839), worin

Digitized by Google

ſowol die Dispoſition als namentlich die Ausführung von zu geringer Durchdringung des Stoffs und Beachtung des heutigen Standpunkts zeugen. Es iſt darin ein unfruchtbarer Schematismus und eine weit überwiegende Statiſtik ausgebreitet, was als nichts weniger denn als eine Fortbildung Harniſch's, wofür es ſich ausgibt, gelten kann.

Es können hier nicht alle ſonſtigen weltkundlichen Wege aufgezählt werden, auf denen die Geographie mit den Zweigen der andern Realfächer zu verſchmelzen verſucht iſt (Schlez, Roſſel, Lohſe, Deſaga u. A. m. gehörten ſonſt auch noch in die Reihe der zu nennenden Männer); genug, daß dieſe Weiſe eine der jetzt öfter anzutreffenden iſt. Und doch iſt's erſt etwa 25 Jahre her, daß die Idee der Weltkunde für Volksſchulen realiſirt iſt. Sie iſt großentheils durch die engen Zeitſchranken der Volksſchulen mit erzeugt und getragen. Wo dagegen Schulverhältniſſe ein günſtigeres Zeitmaß gönnen, da ſieht man in der Regel die weltkundliche Behandlung der Geographie meiſtens dem geſonderten geographiſchen Unterricht weichen, um einen größern und zuverläſſigern Ertrag davon zu haben. Wie dieſer im geſonderten Unterricht heutzutage erzielt wird, das ſoll nun zuletzt noch überſichtlich auseinandergeſetzt werden.

Viertes Kapitel.

Die gegenwärtig bei dem geographiſchen Unterricht in Volksſchulen üblichen Methoden.

Aus den vorſtehenden Darlegungen laſſen ſich zum Theil ſchon die Verſchiedenheiten erkennen, die bei der gegenwärtigen Behandlung der Geographie überhaupt und namentlich in Bürger- und Volksſchulen obwalten. Je nachdem der Geographie als wiſſenſchaftliches Lehrobject nicht zu viel vergeben, ſondern ſie möglichſt nach ihrem Weſen und ihren wiſſenſchaftlichen Theilen in der dann natürlichen Sachfolge behandelt werden ſoll, oder je nachdem der Schüler durch geeignete Vorbereitungen in ſeinem nächſten, allmälig zu erweiternden Anſchauungskreiſe zur Erfaſſung der Fremde und Ferne, ſowie der zuſammengeſetztern geographiſchen Verhältniſſe geſchickt gemacht werden ſoll, geſtaltet ſich die geſammte Behandlungsweiſe anders. Den Einen erſcheint der möglichſt bald zu erwerbende Geſammtüberblick über die ganze Erde unerlaßlich, um nicht verkehrte Vorſtellungen in den Köpfen der Schüler zu erzeugen; den Andern iſt's wichtiger, zunächſt eine Orientirung und Feſtſetzung auf einem engern Gebiete zu ermitteln, die Schüler dort heimiſch zu machen und ihnen die Augen für die Mannichfaltigkeit geographiſcher Verhältniſſe zu öffnen, welche in umfaſſendern Gebieten, die der unmittelbaren Anſchauung entrückt ſind, ungeändert oder modificirt wieder auftreten und dann die Erkenntniß von ſolchen größern und blos

im Geiſt zu erſchauenden Gebieten weſentlich erleichtern. Jene ſtreben nach dem Gerüſt und Fachwerk, welches der Unterricht allmälig ausfüllen ſoll, Dieſe nach einer ſoliden Grundlage, um aller Hohlheit der Kenntniß und allem todten Gedächtnißwerk von vornherein zu begegnen. In beiden Fällen aber iſt das bloße Zeigen der Karten und Nennen der bemerkenswerthen Poſitionen nach früher üblicher Weiſe abgethan; man ſtraft förmlich das unverſtändige Überſchütten der Schüler mit den endloſen ſtatiſtiſchen Details als eine arge Verkehrtheit. Und mit Recht. —

Neben dieſen beiden Weiſen hat ſich in der neueſten Zeit, ſeikaum mehr als einem Jahrzehnt, noch eine dritte Geltung zu vertſchaffen gesucht. Bei dieſer iſt es nicht das erſte Bedürfniß, allgemeine Überblicke über die ganze Erde oder genaueres Feſtſetzen in der Kunde eines nahen, kleinen Bereichs zu vermitteln; vielmehr kommt zunächſt Alles auf ſorgfältige Orientirung in den bloßen Lagenverhältniſſen der charakteriſtiſchen und bemerkenswerthen Erdſtellen an. Die Lage dieſer Stellen ganz abſolut und in ihrem Verhältniß zu andern, mit denen ſie beſtimmte Grenz- oder Richtungslinien ergeben, iſt in letzterm Fall das Wichtigſte. Es genügt keine ungefähre annähernde Angabe — wenn es ſtreng genommen werden ſoll, ſondern nach Graden und Minuten ſollen die Schüler Rede und Antwort geben können, um ein richtiges Bild in der Seele zu haben. Zu dieſer Sicherheit führt nun freilich kein bloßes Nennen und Zeigen der zu merkenden Punkte mit ihren Gradbeſtimmungen und kein bloßes Auswendiglernen; im Gegentheil muß der Schüler die Sache durch Hand, Auge und Ohr zu faſſen ſuchen und wieder und immer wieder auf dieſe Punkte hingedrängt werden. Das geſchieht nicht anders als durch Zeichnen. Die neueſte Methode hat nun dieſes Zeichnen ſtufenmäßig geordnet und dadurch einen großen Theil der Zeit einer ſtets die äußere Thätigkeit der Schüler mit verwendenden, ſehr genauen und ins Einzelne gehenden Einleitung und Vorarbeit überwieſen, den Andere der Hauptſache gewidmet wiſſen wollen. Wie wenig auch jenes Zeichnen eine blos mechaniſche Eintragung von Poſitionen in ein Kartennetz verlangt, vielmehr dieſe blos als Mittel zur unauslöſchlichen Einprägung des topiſchen Bildes von den einzelnen Erdräumen zu benutzen ſucht, ſo liegt doch auf der Hand, daß damit nur erſt ein Theil — wenngleich kein unbedeutender — abgethan iſt und noch gar Viel zu lernen übrig bleibt, wozu möglichſt viel Zeit erwünſcht iſt.

Es ſind ſonach vornehmlich drei Weiſen des geographiſchen Unterrichts gegenwärtig in Gebrauch, die kurz die analytiſche, die ſynthetiſche und die conſtructive oder zeichnende genannt werden können. Für jede derſelben ſind namhafte Perſönlichkeiten in die Schranken getreten. Die analytiſche Methode hat ſich vorzugsweiſe in höhern Schulen Geltung und dauernde Anwendung verſchafft und erhalten, die ſynthetiſche iſt in die Bürger- und

Volksſchulen gedrungen, die conſtructive oder zeichnende hat am wenigſten allgemeine Verbreitung gefunden und möchte außer in Militairſchulen und da, wo ein einzelner Lehrer ſich beſonders dafür intereſſirt, wol kaum beim gewöhnlichen Unterricht in niedern Schulen in Brauch ſein.

1) Die analytiſche Methode.

Die Führer des Chorus, welcher auf dem Gebiete des geographiſchen Unterrichts die analytiſche Methode angewendet wiſſen will, ſind Guts-Muths und Profeſſor Dr. Berghaus, zwei gewichtige Autoritäten, welche die Wagſchale ihrer Anſicht bedeutend herabziehen. Der Letztere folgt derſelben in allen ſeinen bezüglichen geographiſchen Werken, ſowol in ſeiner „Allgemeinen Länder- und Völkerkunde“ (6 Bände. Stuttgart 1843. 1844. 11¼ Thlr.) als in ſeinem „Grundriß der Geographie in fünf Büchern“ (Breslau 1845. 5⅔ Thlr.) und ſchon in ſeinen „Erſten Elementen der Erdbeſchreibung“ (Berlin 1830. 7/12 Thlr.). Der Erſtere hat ſeine Stimme außer in ſeinen Lehrbüchern noch beſonders in ſeinem „Verſuch einer Methodik des geographiſchen Unterrichts“ (Weimar 1835) erhoben. Die Subſtanz des hiernach befolgten Planes iſt kürzlich folgende.

Nach der analytiſchen Methode wird mit den allgemeinſten Verhältniſſen der Erde, nämlich mit ihren Verhältniſſen als Weltkörper begonnen. Daran wird die Betrachtung der Erde an ſich, die Scheidung und Vertheilung der Land- und Waſſermaſſen und ihrer großen Glieder auf der Erdoberfläche angeſchloſſen. Endlich wird jeder Erdtheil einzeln in der Art betrachtet, daß zuvörderſt eine allgemeine Überſicht über denſelben und dann eine Beſchreibung ſeiner einzelnen Länder nach Lage, Größe, Grenzen, Bodengeſtaltung (Gebirge, Flach- und Tiefländer; Seen, Flüſſe), Klima, Producten, Einwohnern (Glaubensverſchiedenheit, Bildung, Beſchäftigung ꝛc.), Verfaſſung (Staatshaushalt, Streitmacht ꝛc.) u. ſ. w. an die Reihe kommt. Den jedesmaligen Beſchluß macht die ſtatiſtiſche Eintheilung, mit Angabe der bemerkenswertheſten Örter und des in der einen oder andern Beziehung an ihnen beſonders Hervorzuhebenden. Dieſe Methode iſt die ältere und nach ihrem Typus iſt die überwiegende Mehrzahl der geographiſchen Lehrbücher, ſie mögen die ganze Erde oder nur einzelne Theile derſelben (Erdtheile oder Staaten) enthalten, bearbeitet. Gewöhnlich ſteht in einer kurzen Einleitung eine gedrängte Überſicht der allgemeinen mathematiſchen und phyſikaliſchen Erdverhältniſſe voran und der ungleich größte Raum iſt der ſogenannten politiſchen Geographie gewährt. Damit iſt das Maß des Nachdrucks angedeutet, welcher nach der Meinung der Verfaſſer den einzelnen Theilen der Geographie gebührt. Man könnte die Unverhältnißmäßigkeit der Ausdehnung des politiſchen Theils nicht ohne viel Recht anfechten,

wenn nicht gerade dieſer Theil die meiſten Notizen im Lehrbuche zu fordern ſchiene, während der Lehrer bei den allgemeinen mathematiſchen und phyſikaliſchen Verhältniſſen weniger auf die Quantität der Vermerke im Lehrbuch als auf die möglichſte Klarheit der Darſtellung dieſer Verhältniſſe zu achten hat. Man thue einen Blick in die Werke von Gaspari, Fabri, Cannabich, Haſſel, Stein u. A. oder in die von Cammerer, Volger, Schlieben, van der Smiſſen (Bearbeitung von Zachariä), Hörſchelmann (Bearbeitung des „Stein") u. A. m., und man findet obige Ausſage beſtätigt. Einige andere Werke rücken die allgemeinen mathematiſchen und phyſikaliſchen Erdverhältniſſe mehr in den Vordergrund, gönnen ihnen verhältnißmäßig viel mehr Aufmerkſamkeit als jene (namentlich geſchieht dies bei Berghaus), oder ſie widmen den topiſchen und phyſiſch-plaſtiſchen Verhältniſſen größern Raum, wie Dittenberger, Selten, Zeune, von Raumer *) u. A., oder ſie ordnen den Stoff nach Stufen oder Curſen, wie Albrecht v. Roon, Voigt, Viehoff u. A. m.

Guts-Muths motivirt ſeine Meinung damit, daß er ſagt, der menſchliche Geiſt finde bei jedem Gegenſtande der Erkenntniß nur dann Befriedigung, wenn er ihn ganz überſehen könne, weil es ihm nur dadurch möglich werde, jede Partialvorſtellung, welche ihm die nähere Analyſe gewähre, gehörig an das Ganze anzuknüpfen. Bei der Syntheſe falle das weg. Der Schüler erhalte da nur Partialvorſtellungen, ſchließe von dieſen nur zu leicht irrig auf das Ganze, oder im Fall ungenügender Geübtheit in der Combination geſtalte er ſich die partielle Vorſtellung zum Ganzen. Die Grundlage der Geographie ſei der Raum in concreter Geſtalt als Form; die Grundlage geographiſcher Erkenntniß ſei die helle Vorſtellung der räumlichen Form. Zu dieſer gelange der Schüler nicht durch die Zerſplitterung, welche ihm nur Partikel vorlege, ſondern durch klare Vorſtellung des Ganzen, woran im Verlauf des Unterrichts die nähere Anſchauung des Einzelnen ſich leicht anknüpfe. — Der Director Bormann **) in Berlin hat ſchon vor zehn Jahren dagegen mit Recht eingewendet, daß die Syntheſe des Verfahrens die Schuld irriger Vorſtellungen nicht nothwendig trage und daß alle Bildung des Menſchen ihren Weg von Partikel zu Partikel nehme. Übrigens ſei es ebenſo unmöglich, den Schüler von vornherein in allen Lehrfächern ſo zu ſtellen, daß er ſich in allen ſogleich gehörig orientiren könne, als es natürlich ſei, daß auch Kinder, gleich den Erwachſenen, durch fortwährendes Neuerwerben, Ergänzen, Berichtigen und Läutern lernen müſſen.

*) Karl v. Raumer hat in ſein „Lehrbuch der allgemeinen Geographie" (eine ſehr treffliche, höchſt brauchbare Schrift) gar keine Länderſtatiſtik mit aufgenommen.

**) Siehe deſſen lehrreiche Abhandlung „über den Unterricht in der Geographie" in Dr. Dieſterweg's „Wegweiſer" 3. Aufl. 2. Theil.

Digitized by Google

Guts-Muths ſelbſt nähert ſich auch unwillkürlich der Syntheſe in ſeinen geforderten Anfängen. Nachdem er bei der kritiſchen Anordnung des geographiſchen Materials als nöthige Grundlage derſelben: Raumordnung, logiſche Ordnung, Naturordnung und Zuſammenſtellung zu vergleichenden Überſichten angegeben hat, verlangt er in dem Plan des früheſten geographiſchen Elementar-Unterrichts für Kinder von 7—8 Jahren: 1) anſchauliche Betrachtung der Umgegend und ihrer Gegenſtände (Gebirge ꝛc.), nebſt Begriffsbeſtimmungen dieſer Gegenſtände; 2) Verfertigung leichter Grundriſſe von dem Zimmer, Hauſe, Garten ꝛc., verknüpft mit Anleitung zur Kenntniß der Längen- und Flächenmaße, und zwar möglichſt Alles in freier Natur; 3) Verſuche leichter Abriſſe der von einem hohen Standpunkte aus betrachteten Wohngegend, mit Abſchätzung der Raumverhältniſſe nach dem Augenmaß, mit verjüngtem Maßſtab und mit Situationszeichen; 4) geographiſchen Unterricht über das Wohnländchen, mit gelegentlicher, anſchaulicher Erläuterung geographiſcher Elementarbegriffe *). — Dieſe Forderung iſt kein geringes, der Syntheſe gemachtes Zugeſtändniß. Über deren Grenzen kommen viele Volksſchulen gar nicht hinaus. Profeſſor Stern hat in ſeinem obenerwähnten weltkundlichen Werke der Behandlung dieſes Materials nicht weniger als c. vier Jahre Zeit gewährt und dort nachgewieſen, was dazu Alles gehöre und wie es auf dieſe vier Jahre zu vertheilen ſei. Guts-Muths ſetzt alſo beim Beginn ſeines eigentlichen (ſyſtematiſchen) geographiſchen Lehrcurſus ſchon Viel voraus. Dieſen Curſus ſelbſt theilt er nun in drei große, wohl durchdachte und reich bedachte Stufen: I. Raumlehre (Topik), II. Natur der Erde, III. Menſchenherrſchaft.

Im erſten dieſer Curſus will er Orientirung im Raum und eine helle Rundſicht des Ganzen erzielen. Dieſe Orientirung erzielt er im körperlichen Erdraum (Geſtalt, Größe, Erdinneres, Erdrinde, Atmoſphäre), in der Erdoberfläche (Größe, Natureintheilung, Feſtland, Meere, vergleichsweiſe Größe des Landes und des Weltmeeres), im Raum des trockenen Landes (Lage und Vertheilung des Feſtlandes nach Hemiſphären, deſſen Größenvergleich, Theilung in 5 Erdtheile, deren Lage, Begrenzung, Größenvergleich, Flächenraum [Gebirgszüge, Hochländer, Stufenländer, Abdachungen, Ströme], Raumvertheilung nach den Hauptländern der Erdtheile, Hauptvölker, Städte erſten Ranges und ihr Lagenverhältniß nach Meridianen ꝛc.) und im Raum des Weltmeers (Einheit des Welt-

*) Welche ungemeine Reichhaltigkeit ſolcher Begriffe ſich bei nur einiger Aufmerkſamkeit darbietet, davon zeugt Dr. Rob. Schneider's „Leitfaden für die Elementar-Erdkunde. Die Erdkunde in ihren Grundbegriffen und in ihren Beziehungen zur Natur- u. Menſchenkunde". Bunzlau 1836. — Dieſer Leitfaden bildet die erſte Stufe ſeiner „Erdkunde in methodiſcher Abſtufung".

Digitized by Google

meers, Lagerung, Gliederung, Größenvergleich der Glieder, größte Meerbuſen, Straßen ꝛc.). Der erſte Curſus gibt ſchon tüchtig zu thun, doch ſind die Verhältniſſe noch ziemlich äußerlicher, ſinnlich verfolgbarer Natur. Merklich ſchwieriger werden die Aufgaben im zweiten Curſus. Dieſer erzielt Orientirung im Weltraume (planetariſche Erdverhältniſſe; beſonders genau Form und Bewegung; mathematiſche Theilung zur genauern Orientirung ꝛc.) und Betrachtung der Erde als Naturkörper (Inneres, Rinde, Oberflächenform in verticaler und horizontaler Richtung; Meer, Meeresgrund, Landgewäſſer, Atmoſphäre — Ausdehnung, Bewegung und organiſcher Zuſammenhang mit der Erde und deren Erzeugniſſen, mit Meer, Sonne, phyſiſchem Klima —; organiſches Leben der Erde und deren Erzeugniſſe; der phyſiſche Menſch — Abweichungen im Bau, in Zahl und Vertheilung ꝛc.). Es liegt alſo auch hier ein ſehr weitſchichtiger Stoff vor. — Der dritte Curſus endlich ſoll nicht blos die materielle Organiſation des Erdkörpers weiter verfolgen, ſondern ein geiſtiges Princip zur Erkennung und vielfachſten Benutzung der planetariſchen Kräfte behufs des Fortbaues und der Ausſchmückung der Erde im Auge haben. Darum ſoll nun die höhere geiſtige Kraft des Menſchen in ihrer Verwendung zur Beherrſchung der Erde und Ausbildung derſelben betrachtet, es ſoll die Erde als die große Schule der geiſtigen Entwickelung der Menſchheit angeſehen, der Gang der geiſtigen Entwickelung nach deren drei Stufen und in ihrem Einfluß auf Weiterbildung des Erdplaneten verfolgt werden. Es ſollen die geſelligen Vereine zu Staaten, die elementaren Seiten des Staatsweſens betrachtet und dann die einzelnen Erdtheile (etwa nach dem Schema, das in guten Lehrbüchern feſtgehalten iſt) beſchrieben werden, wobei kurz und nicht ſehr detaillirt die einzelnen Länder und Staaten ſich anſchließen. Den Schluß ſoll die Beſchreibung des Meeres rückſichtlich ſeiner Dienſtbarkeit für den Menſchen machen (Verbindungsmittel, Fahrzeiten, Kräfte, Wegweiſer, Winde, Strömungen, Ebbe und Flut; vornehmlich Beachtung des Atlantiſchen Oceans.). Bei dem Ganzen ſollen ſtets graphiſche Darſtellungen die Gedächtniß-, Einbildungs- und Denkkraft der Schüler unterſtützen und üben.

Das iſt Guts-Muths' wohldurchdachter, ſehr vollſtändig ausgearbeiteter Plan, wobei allen Theilen ihr Recht widerfährt und der Geographie als Wiſſenſchaft reichlich genügt, auch im Allgemeinen dem Lebensbedürfniß Vieler beſtens entſprochen wird. Aber für Volksſchulen iſt das zu ſublim und es würde um den geographiſchen Unterricht ein kümmerliches Ding werden, wenn er hiernach auf Volksſchulverhältniſſe ſollte zurechtgelegt werden. —

In der Hauptſache ſtimmen die Principien des Prof. Dr. Berghaus mit den ebendargelegten ganz überein. Das lehren die obenbezeichneten Werke auf den erſten Blick. Berghaus zeichnet ſich aber vor Guts-Muths durch fleißiges Halten auf comparative

Digitized by Google

Betrachtung der erſt einzeln vorgeführten geographiſchen Verhältniſſe aus. In ſeinen bereits erwähnten „Erſten Elementen“ ſchickt er einen Theil der Fülle geographiſcher Vorbegriffe voran und gibt dann eine faßliche Darſtellung der planetariſchen, phyſikaliſchen und geometriſchen Erdverhältniſſe im Umriß. Die Ausdehnung und Detaillirung, in welcher die hydrographiſchen, orographiſchen, klimatologiſchen (Vegetations- und Animaliſations-) Verhältniſſe ausgebreitet werden, ſteckt jedoch die Grenze der „Erſten Elemente“ auffallend weit. Die ethnographiſchen Umriſſe überſchreiten das entſprechende Maß nicht und das politiſch-ſtatiſtiſche Element fehlt in dieſem Buche ganz; ein Umriß der Staatenkunde ſollte demſelben billig beigegeben ſein.

Dieſelben Ideen walten auch in den Lehrbüchern von Bormann, Voigt, v. Roon, Viehoff, Polsberw u. A. — Für den praktiſchen Unterricht ſind die meiſten dieſer Lehrbücher nicht blos auf einen mäßigen, alles müßige Beiwerk ausſchließenden Umfang zurückgeführt, ſondern empfehlen ſich durch die Verbindung der neueſten ſachlichen Auffaſſung des Materials (namentlich nach Naturzuſammengehörigkeit) mit der formellen Vertheilung auf drei oder vier Unterrichtsſtufen. Wenn ſie nun auch der wiſſenſchaftlichen Analyſe den Vorzug geben, ſo gleichen ſie den daraus für den Elementarunterricht etwa erwachſenden Nachtheil wieder inſofern aus, als ſie von den allgemeinen Gegenſtänden zuerſt die leichteſt faßbaren zuſammenſtellen und Umriſſe oder Überſichten derſelben veranlaſſen, welche danach weiter und ſpecieller ausgeführt, ergänzt und bereichert werden. Während die „Grundzüge der Erdbeſchreibung“ von Bormann (für Mittelklaſſen in Bürgerſchulen; 2. Aufl. Berlin 1842. ⅓ Thlr.) vornehmlich auf Weckung und Beſchäftigung der Selbſtthätigkeit der Schüler berechnet ſind, enthalten Voigt's und v. Roon's „Leitfäden“ in ſchulgerechter Form nach beſtimmten Curſen. Voigt („Leitfaden beim geographiſchen Unterricht“; nach neuern Anſichten; 8. Aufl. Berlin 1845. ⅓ Thlr.) verweiſt auf den erſten Curſus eine allgemeine Überſicht der Land- und Waſſervertheilung (und der nächſten Gliederung der Land- und Waſſermaſſen), auf den zweiten die allgemeine Kenntniß der Erde nach der Bodengeſtalt (namentlich der Erdtheile im Großen), auf den dritten, ausführlichſten, die Länder- und Völkerkunde (wo bei der „Länderkunde“ die neuern Anſichten klar hervortreten), und auf den vierten die Staatenkunde, die recht knapp und dürr wegkommt. — A. von Roon dagegen hat in ſeinen „Anfangsgründen der Erd-, Völker- und Staatenkunde“ (Leitfaden für Schüler von Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen; in 3 Abtheil. Berlin 1844. 6. Aufl. ½ Thlr.), die leicht das beſte Lehrbuch für dieſen Schülerkreis ſein dürften, drei Unterrichtsſtufen innegehalten, eine topiſche, eine phyſikaliſche und eine ethnographiſch-ſtatiſtiſche. Die erſte umfaßt außer vorläufigen mathematiſchen und phyſikaliſchen Erläuterungen eine kurze Oceanographie, Orographie und

Digitized by Google

Hydrographie, mit allerlei Vergleichungen und hier und da durch Specialität und Bezeichnung der Poſition nach Graden über gewöhnliche Kraft- und Zeitverhältniſſe niederer Schulen hinausgehende Angaben. Die zweite Stufe erläutert erſt einige der wichtigſten aſtronomiſchen Verhältniſſe der Erde und geht dann genauer auf die phyſikaliſche Beſchaffenheit der Erdtheile ein, indem bei jedem die Gebirge, Plateaus, Stufen- und Tiefländer, die Waſſerſyſteme, das Klima und die organiſche Natur nach beſtimmten Gürteln und nach den bei den einzelnen Erdtheilen waltenden Modificationen behandelt werden. (Namentlich iſt Europa ausführlich bedacht.) Die dritte Stufe endlich beſpricht zuerſt ganz im Allgemeinen Zahl und Verbreitung, Eintheilung des Menſchengeſchlechts nach Racen und nach Sprachſtämmen (deren Verbreitung), deutet auch die Verſchiedenheit der Lebensweiſe und Geſittung der Völker, ihre Staatsverbindungen und Religionen an und geht dann zu ethnographiſchen und ſtatiſtiſchen Umriſſen der einzelnen Erdtheile über.

Manchem, der Stoffe und Einrichtung dieſer Werke ſorgfältig prüft, wird beſtimmt in der Verkümmerung des mathematiſch-aſtronomiſchen, ſowie des ſtatiſtiſchen Theils der Geographie, ein Mangel bemerkbar, während die phyſiſche Länderbeſchreibung ihrem orographiſchen und hydrographiſchen Theile nach beſonders bevorzugt iſt. Indeß theils ſind die mathematiſch-aſtronomiſchen Verhältniſſe für den erſten Unterricht nicht gerade leicht, zumal wenn nicht auf die Weiſe etwa begonnen wird, wie von Raumer in ſeinem „Lehrbuch der allgemeinen Geographie“ und Director Dr. Dieſterweg in ſeinem „Lehrbuch der mathematiſchen Geographie und populairen Himmelskunde“ (2. Aufl. 1844. 1⅙ Thlr.) verfährt, theils können die Lehrbücher des Statiſtiſchen etwas weniger als ſonſt enthalten, da die Landkarten und die Lehrerhülfe hier am leichteſten nachzuhelfen vermögen. Gerade die vorzüglichſten Lehrbücher der Geographie ſind heut mit ſtatiſtiſchen Angaben am bedächtigſten und mäßigſten und am reichſten an Beſchreibungen der Höhen und Tiefen der Landfläche, der Meere und Landgewäſſer *). Das läßt ſich u. A. auch an H. Viehoff's „Leitfaden für den geographiſchen Unterricht“ in 3 Lehrſtufen (Emmerich 1835; erſte Lehrſtufe, a) topiſche, b) aſtronomiſche und phyſiſche Geographie, mit einer Vorſchule der politiſchen) erkennen, ſowie an einem gleichbetitelten Werk von Dr. Polsberw (Berlin 1838), das mit dem Viehoff'ſchen einen Schatz von Fragen und Aufgaben gemein hat, wie ſolche auch zu dem bekannten Selten'ſchen Handbuch gehören.

Es ſcheint mir hier noch der Ort zu ſein, die Lehrerwelt erneut auf eine kleine gehaltreiche Schrift vom jetzigen Rector Fr. Otto in

---

*) L. Schuch's „Grundzüge der Geographie“ nach den neuern Anſichten (Ein Leitfaden. Koblenz 1829. ⅚ Thlr.) enthalten nur die Lehre von der Geſtalt der Erdoberfläche.

Mühlhauſen aufmerkſam zu machen: „Allgemeine Methodik des geographiſchen Unterrichts". (Erfurt 1839.) Sie beleuchtet dieſen Unterricht vielſeitig und hat inſofern einen beachtenswerthen Schritt in der Methodik deſſelben vorwärts zu thun verſucht, als ſie, zwar eng an die Guts-Muths'ſchen Principien ſich anſchließend, doch zugleich den möglichſten Nutzen von der Anwendung der Syntheſe zu ziehen verſucht. Man kann zwar Otto's ſehr ſublime Auffaſſung der Geographie nicht ohne weiteres theilen, wobei die phyſikaliſchen und hiſtoriſchen Wiſſenſchaften zu bloßen dienenden Schweſtern der Geographie herabſinken; aber Das iſt wichtig, daß Otto neben dem reingeographiſchen und (ſublimen) erdkundlichen Princip beim geographiſchen Unterricht namentlich auch das weltkundliche mit hervorhebt. Da unſern Volksſchulbedürfniſſen nur in den ſeltenſten, günſtigſten Fällen das reingeographiſche Princip, in keinem Falle aber das erdkundliche anzupaſſen iſt, ſo iſt's bedeutſam, auf das weltkundliche Princip zu dringen, welches die immerhin für wiſſenſchaftliche Zwecke auseinander zu haltenden Gebiete des geographiſchen, phyſikaliſchen und hiſtoriſchen Wiſſens für die elementaren Unterrichtszwecke auf der Baſis der Geographie in eine ihrem natürlichen Realbeſtande im Leben analoge organiſche Verbindung bringen hilft. Fleißige Forſchung, gründliche und umfaſſende Sachkenntniß werden, wenn nur erſt die Mühſeligkeit der Arbeit nicht mehr ſo Viele abſchreckt, und die bequeme Oberflächlichkeit mehr als ſeither gehaßt wird, mit der Zeit wol noch weiter führen. — Otto ſchließt ſich in Betreff des eigentlichen ſyſtematiſch-geographiſchen Unterrichts an Guts-Muths an und ſtellt eine topiſche, phyſikaliſche und politiſche Stufe dafür auf, wobei immer vom Allgemeinen zum Beſondern fortgeſchritten werden ſoll. Der Grundſatz aber, daß der Menſch ſich vom Concreten zum Abſtracten, von der Erſcheinung zum Geſetz, von der Anſchauung zum Begriff erhebe, daß die Erkenntniß des Beſondern alſo der des Allgemeinen überall da vorausgehe, wo die des letztern nicht in der Gewalt des Schülers liegt — und das iſt der gewöhnlichſte Fall —, und daß darum die Erkenntniß des Allgemeinen durch die des Beſondern vermittelt werden müſſe: dieſer Grundſatz leitet Otto zu einem recht beachtenswerthen Lehrplan für den Vorbereitungsunterricht (Heimatskunde), bei welchem er das Schulzimmer, das Schulhaus, den Wohnort und den Geſichtskreis betrachtend und zeichnend behandelt wiſſen will.

So viel geht als Reſultat aus dieſen Beſprechungen der analytiſchen Methode hervor, daß ihre Freunde die Vorausſchickung einer mehr oder minder ſpeciellen Vorbereitung auf das Verſtändniß des ſyſtematiſchen Lehrgangs für erwünſcht und nöthig halten, daß ſie dazu die Betrachtung der nächſten Umgebungen wählen und den

Ertrag dieſer Betrachtung nur noch nicht für eine geographiſche Errungenſchaft gelten laſſen wollen. Nach dieſer Vorbereitung aber laſſen ſie nur überſichtliche Erläuterungen der mathematiſch-aſtronomiſchen Verhältniſſe folgen und wenden ſich ſofort zur Topik der Erdräume, zur Gewinnung einer ſichern Grundlage und zur Vermittelung des Verſtändniſſes namentlich der phyſikaliſchen Erdverhältniſſe. Ohne überdies die Einflüſſe der Menſchenherrſchaft auf die Umgeſtaltung der Erde gering anzuſchlagen, legen ſie doch jetzt keinen ſo überwiegenden Werth auf die detaillirteſte Kenntniß der Statiſtik, ſondern überlaſſen dieſe dem Specialſtudium Derer, deren Beruf ſolche Kenntniß beſonders verlangt. Vor allen Analytikern bleibt Guts-Muths unbeſtritten das Verdienſt, ſeinen Lehrplan am vollſtändigſten und durchdachteſten aufgeſtellt zu haben. Ein Werk, worin er ſelbſt oder ein Anderer dieſen Plan praktiſch ausgeführt hätte, gibt es meines Wiſſens bis jetzt nicht.

2. Die ſynthetiſche Methode.

Nach der ſynthetiſchen Methode wird in der Geographie nirgend mit dem Allgemeinen, ſondern ſtets nur mit etwas recht Beſonderm, nämlich mit den nächſten Umgebungen des Schülers begonnen und von ihnen aus als dem Centrum der Betrachtungen des Schülers zu den weitern Kreiſen des geſammten geographiſchen Wiſſensgebiets allmälig fortgeſchritten. Dieſes allmälige Fortſchreiten erfolgt jedoch nicht in der Art, daß etwa die Räume des Lehrzimmers, des Schulhauſes, des Wohnorts, der nächſten, überſchaubaren Umgebung des Wohnorts, des Kreiſes, der Provinz, des Vaterlandes, des Erdtheils, der Erde u. ſ. w., die immer extenſiv ſich erweiternden, encykliſchen Gebiete des fortſchreitenden geographiſchen Unterrichts bezeichneten *). Ein ſolches Fortſchreiten beim geſonderten geographiſchen Unterricht vom erſten, äußerlichen Mittelpunkte des kindlichen Lebenskreiſes bis zu den fernen Grenzen des Weltgebäudes verriethe eine ſeltſame Pedanterie im ſtarren Feſthalten an der Schale des Begriffs der ſynthetiſchen Methode und würde ſich in der Praxis bald ebenſo hemmend und tödtend als geradezu unausführbar erweiſen **). Vielmehr ſollen die allmälig zu erweiternden Gebiete des geographiſchen Unterrichts ebenſo den Anforderungen des Weſens der Geographie als den richtig gewürdigten Bildungsintereſſen des Schülers entſprechen. Dieſe Gebiete ſind deshalb weſentlich dieſelben, welche auch bei der analytiſchen Methode durchwandert werden: Topik, Phyſik

---

*) Siehe Galetti's Aufſatz: „Wie lernt man Geographie?“ Allgem. Schulzeit. Abth. I. 1827. Nr. 25.

**) Im allgemeinen weltkundlichen Unterricht iſt es etwas anders. Für dieſen haben Harniſch, Dieſterweg, Denzel u. A. einen jener Art der Erweiterung entſprechenden Weg feſtgeſtellt. S. Harniſch's „Weltkunde“ 3 Thle., Dieſterweg's „Einleitung zur Beſchreibung der Rheinprovinzen“; Denzel's „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre“. 3. Thl. 3. Abth. S. 267 ff.

Digitized by Google

und Statiſtik der Erdräume; aber der Anfang der Wanderung und die Weiſe der Fortſetzung weichen bei der ſynthetiſchen Methode ſehr weſentlich von der analytiſchen Methode ab; ſie bilden den Gegenſatz dazu. Letztere ſteigt vom direct Anſchaubaren, Nahen, zum Fernen, nur im Bilde Anſchaubaren, vom Beſondern zum Allgemeinen auf und paralleliſirt ſich dadurch der naturgemäßen, ſtufenweiſen Entwickelung des menſchlichen Geiſtes. Sie paßt den Stoff dem durchſchnittlichen Maße der Geſammtkraft des Schülers beſſer an und gewährt eine beſſere, heuriſtiſche Beſchäftigung der Selbſtthätigkeit, als das beim analytiſchen Verfahren möglich iſt. Darum wurde bereits oben geſagt, daß es bei Anwendung der analytiſchen Methode ganz im Sinne der Syntheſe gehandelt ſei, wenn ein vorbereitender Unterricht vorangeſchickt wird, welcher ſich mit einer vielſeitigen, möglichſt erſchöpfenden Kenntniß der nächſten Umgebung des Schülers beſchäftigt. Stehe dieſer vorbereitende Unterricht anſcheinend auch außer Connex mit den eigentlichen ſyſtematiſchen Curſen und nenne man ihn immerhin nicht erſte Stufe, ſondern Vorſtufe, — das verſchlägt in der Hauptſache nichts, er iſt doch immer das unerlaßliche primaire Glied in der Kette der Belehrungen. Als ſolches iſt er auch längſt von den ausgezeichnetſten Geographen und Pädagogen anerkannt. Nur ein paar Stimmen von Gewicht mögen das belegen. Prof. Karl Ritter ſagt ſchon 1806 (Guts-Muths' „Bibliothek" S. 207): „Die natürlichſte, geographiſche Methode iſt wol diejenige, welche alle verſchiedenartigen, geographiſchen Gegenſtände in ein Ganzes zu vereinigen weiß. Es iſt diejenige, welche das Kind zuerſt in der Wirklichkeit orientirt und zu fixiren ſucht, auf der Stelle, wo es lebt, auch ſehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind ſeine erſten geographiſchen Kenntniſſe, — nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, ſondern in der Natur erhalten hat: dies bleibt ſich immer gleich. Dieſe Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wiſſenſchaft und der Methode und iſt darum die einzige. Hier lernt das Kind das Land in allen ſeinen Verhältniſſen kennen, lernt im ſelbſt davon verzeichneten Bilde die Karte aller Länder verſtehen." Damit ſtimmt der Begründer der Elementargeographie (Director) Henning ganz überein. „Der Schüler mache den Anfang ſeiner Erdkunde bei dem Theil der Erdoberfläche, der ihm vor Augen liege. Warum ihn lieber mit dem Entfernten und Fremden als mit dem Gegenwärtigen und Nahen beſchäftigen! Warum den Wink der Natur, die nur das Einheimiſche zur unmittelbaren Anſchauung vor Augen bringt, verkennen und ungehorſam überſehen! Iſt es wirklich naturgemäß, dem Kinde reizende Fragmente aus der Ferne mitzutheilen?" — Denzel verficht in ſeiner „Volksſchule" den Grundſatz, „daß der Menſch vor allen Dingen in ſeinen nächſten Verhältniſſen zur Natur und Menſchheit einheimiſch werden müſſe, bevor man ihm einen weitern Kreis der Erkenntniß gibt". — Harniſch

Digitized by Google

ſagt in der Vorrede zu ſeinem „Preußiſchen Sachſenland“: „Es kann gar kein Streit darüber obwalten, ob man ſoll mit der Weitläufigkeit oder mit der Enge anfangen. Man kann mit nichts Anderm als mit der Enge anfangen, wenn man die Kinder in ihrem Innern ſammeln und nicht zerſtreuen will.“ — Das gilt ſehr wohl auch in räumlicher Beziehung. Endlich: Dieſterweg motivirt ſeine verwandten Anſichten mit den Worten: „Die Erdſtelle, wo der Menſch geboren wird, iſt meiſtens auch der lebenslängliche Schauplatz ſeiner Wirkſamkeit. Soll nun der Menſch als ſolcher die Verhältniſſe ſeiner Umgebung durchſchauen, um richtig in dieſen Verhältniſſen zu handeln, iſt es auch ſeiner unwürdig, über die nächſten Verhältniſſe unaufgeklärt zu ſein, ſo iſt's ausgemacht, daß von dem ganzen Wiſſen über die Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen, kirchlichen und Staatsverhältniſſe, die auf ihn einwirken und in welchen und auf welche er zu wirken hat, das Wichtigſte und Unentbehrlichſte ſei. Hieraus folgt, daß beim geographiſchen Unterricht der nächſten Umgebung und den Räumen, worin der Schüler vorerſt zu leben beſtimmt iſt, der erſte Rang einzuräumen, daß mit dem Nächſten zu beginnen und allmälig zum Entfernten fortzuſchreiten ſei. Der Inhalt des erſten geographiſchen Unterrichts wird deshalb aus der nächſten Umgebung genommen.“

Dieſe Autoritäten ſtellen die Anfänge alles geographiſchen Unterrichts unanfechtbar feſt; es bedarf keines Worts weiter darüber, als daß eben möglichſt vielſeitige Beziehungen an den nächſten Umgebungen aufgeſucht, zur Klarheit in der Anſchauung gebracht und verſtändig ausgebeutet werden, ſodaß der Ertrag dieſer Arbeit dem weitern Unterricht in den verſchiedenſten Seiten zu ſtatten kommt.

Über die durchgängige Anwendung der ſynthetiſchen Methode im ganzen geographiſchen Unterricht hat ſich in neuerer Zeit Niemand ſo gründlich und umfaſſend ausgeſprochen, als der halleſche Inſpector Ziemann in ſeinem geographiſchen Leitfaden: „Der geographiſche Unterricht in Bürgerſchulen“. (Halle 1833.) In dieſer Schrift beleuchtet er erſt die Realien überhaupt und den Werth der Geographie insbeſondere, und wägt bei der Begriffs- und Umfangsbezeichnung der Geographie für Bürgerſchulen verſchiedene Stimmen, die darüber laut geworden ſind, ab. Nachdem er dann noch die heuriſtiſchen und die regulativen Principien für den geographiſchen Unterricht auf Bürgerſchulen angegeben hat, ſtellt er die Curſus dieſes Unterrichts ſelbſt auf. Es erſcheint ihm zweckmäßiger, aus dem einen Guts-Muths'ſchen Curſus zwei zu bilden, denen ein vorbereitender Unterricht voranzuſchicken ſei; und ſo gliedert ſich ſein ganzer Lehrgang einfach in drei Gebiete. — Das erſte Gebiet ſoll einen vorbereitenden Unterricht umfaſſen, deſſen Hauptzweck das Verſtändniß bildlicher Darſtellungen der Erde (Landkarten und Globus) und nach Umſtänden die Bekanntmachung mit den wichtigſten kosmiſchen Verhältniſſen iſt. Darum wird

alsbald auf bildliche Darſtellung einzelner, in der Umgebung angeſchauter und beſprochener Gegenſtände hingearbeitet, behufs der Anwendung auf ein zu zeichnendes Kärtchen der nächſten Umgebungen des Beobachtungsortes. Durch ſelbſt zu zeichnende oder geſtochene Karten ſoll der Lehrer das Verſtändniß der Karten und des künſtlichen Erdglobus anſtreben. Letzterer ſoll dann ſofort zu einfachen Erläuterungen der Bewegung des Erdkörpers, der dadurch entſtehenden Finſterniſſe und etwa noch der Klimaverſchiedenheit benutzt werden. (Nach Umſtänden!) Keineswegs ſollen hier alle die zahlloſen geographiſchen Begriffe erklärt werden, welche in der allgemeinen Geographie vorkommen und die von Einzelnen irrig dem Vorbereitungs-Unterrichte zugewieſen ſind. Nur die Begriffe, die das Kärtchen erläutern helfen kann, gehören zunächſt her; die verwandten wird der ſpätere Unterricht nachzubringen haben. Wie Ziemann das meint, ſpricht er in ſeinem angeführten Buche S. 119 aus. Ich will aber die Stelle nicht auch hierher ſetzen, da ſie ziemlich bekannt und bereits oft von Andern, auch vom Director Bormann im „Wegweiſer" (Th. II. S. 13.) citirt iſt.

Das zweite Gebiet enthält den erſten Curſus des eigentlichen geographiſchen Unterrichts. Von dem geſammten geographiſchen Material, den topiſchen, phyſikaliſchen, politiſchen und mathematiſchen Erdverhältniſſen theilt Ziemann nur die Topik und Phyſik dieſem erſten Curſus zu, während er, um der Wichtigkeit fürs bürgerliche Leben willen, die politiſchen Verhältniſſe dem zweiten Curſus allein zuweiſt und nur denſelben noch das Faßlichſte und Wiſſenswürdigſte aus der mathematiſchen Geographie beigegeben wiſſen will. — Da die topiſche Geographie ausſchließlich die Orientirung zum Zweck hat und auf das Wo? antworten lehren will, ſo muß ſie für alle ausgezeichneten Objecte der äußern Oberflächenfiguration*), von Poſition zu Poſition fortſchreitend, die Stelle auf der Karte nachweiſen und dann durch mancherlei Vergleichungen die Fixirung im Gedächtniß bis zur Unauslöſchlichkeit des Erdoberflächenbildes beim Schüler vermitteln. — Aus der phyſiſchen Geographie wird nur noch die Betrachtung der natürlichen Beſchaffenheit des Bodens zum erſten Curſus gezogen, nämlich ſeine Geſtaltung nach Höhe und Tiefe, ſeine Bewäſſerung, ſeine Beſtandtheile, ſein Anbau, ſeine Fruchtbarkeit, ſeine Producte...., ferner Klima, Wärme, Kälte, Jahreszeiten, Luftbeſchaffenheit, Winde u. a. m. Dadurch erhalten die topiſchen Poſitionen ſchon ein mannichfaltiges Licht und erhöhtes, unterrichtliches Intereſſe.

*) Dahin gehören: allgemeinſte und dann ſpeciellere Eintheilung der Erdoberfläche in Land und Waſſer (Continente, Inſeln, Oceane, Meere, Meerbuſen, Baien, Golfe, Seen, Ströme, Flüſſe); Gebirgsgänge oder Hochlande und Gebirgsketten der Erde (ausgezeichnetſte Höhenpunkte), Vorgebirge, Landzungen, Halbinſeln, Inſeln; Eintheilung der Continente und Oceane nach Naturgrenzen, Meerbecken, Stromgebiete (ſpeciell) u. a. m.

Digitized by Google

Das dritte Gebiet endlich, oder der zweite Curſus des eigentlichen geographiſchen Unterrichts, wobei wie im erſten Curſus wieder vom Heimatsort des Schülers ausgegangen werden ſoll, umfaßt die Anwendung der bisher erworbenen Kenntniſſe auf die Länder- und Völkerkunde. Die Erde als Wohnort des Menſchen und Schauplatz ſeiner Wirkſamkeit, mit allen durch den Menſchen hervorgerufenen Culturverhältniſſen, bildet den Hauptgegenſtand dieſes Curſus. Es ſoll aber ebenſo wenig hier auf eine Fülle ſtatiſtiſcher Zahlenangaben Gewicht gelegt werden, als ſchon früher nur ſehr untergeordnete Rückſicht auf Anwendung des mathematiſchen Linienſyſtems für Fixirung der Poſitionen zu nehmen geweſen iſt. Dagegen ſoll überall der vielſeitigſte Einfluß des Menſchen auf die Erde hervorgehoben werden und durch detaillirtes Eingehen in die hervorſtechendſten hiſtoriſchen Beziehungen, oder in die Natur- und Kunſtgegenſtände einer Stadt oder eines Landes ſoll das politiſche Bild davon aufgehellt und gehörig vervollſtändigt werden. Die religiöſen Anſichten der Völker, ihre Abſtammung, Sprache, Sitten, geiſtigen Anlagen, Bildung, Bildungsanſtalten, Beſchäftigungen, Gewerbe, Handel, Volksbeluſtigungen, Regierungsform, Landesverwaltung, Bevölkerung, Eintheilung der verſchiedenen Staaten: — das ſollen in dieſem zweiten Curſus die nie aus den Augen zu verlierenden Rückſichten ſein. Am Schluß des Ganzen ſollen dann noch die Verhältniſſe der Erde als Weltkörper, Geſtalt, Größe, Entfernungen, Bewegungen, mancherlei damit an der Erde ſelbſt und andern Weltkörpern zuſammenhängende Erſcheinungen u. a. m. gründlich und ausführlicher als im Vorbereitungsunterricht erörtert werden.

Das iſt kürzlich Ziemann's Lehrgang für den ſynthetiſchen geographiſchen Unterricht. Zu deſſen Benutzung gibt er in ſeiner oben angeführten Schrift viele treffliche Winke, theils um dahin zu wirken, daß das Bild, welches in der Seele des Schülers ſich von den Erdräumen geſtaltet, dem Urbilde der Erde immer entſprechender werde, theils um das richtige, gewonnene Bild auch dauernd zu befeſtigen. Überdies begründet und erläutert er dieſen Lehrgang ſehr ausführlich und gibt dadurch zugleich Gelegenheit, die Modificationen zu erkennen, die, unbeſchadet des ganzen Plans, für beſchränktere Volksſchulverhältniſſe eintreten dürften. Sein „Leitfaden" verdient daher in recht Vieler Hände zu gelangen und von ihnen tüchtig durchgearbeitet zu werden.

Am meiſten nähert ſich dem Ziemann'ſchen Plan der vom Director Bormann in Dr. Dieſterweg's „Wegweiſer" (3. Aufl. 1845. Thl. II.) aufgeſtellte geographiſche Lehrplan. Doch lieſt Bormann das Gediegene und Treffliche allenthalben, wo er es findet, mit zuſammen und hält ſich deshalb weder ausſchließlich an die ſynthetiſche noch ausſchließlich an die analytiſche Methode. Er iſt bemüht, das Gute beider Weiſen zu verbinden. Seiner erſten Stufe, worauf außer der Betrachtung der nächſten Umgebung und

außer der Benutzung derſelben zur Anknüpfung naheliegender geographiſcher Begriffe noch die bildliche Darſtellung der Umgebungen vorkommen ſoll, ſchließt er z. B. ſehr zweckmäßig diejenigen äußern Erſcheinungen an Erde und Himmel an, welche zwar erſt in der mathematiſchen Geographie ihre Erklärung finden, aber von jedem Menſchen mit geſunden Sinnen bei aufmerkſamer Beachtung wirklich wahrgenommen werden können, die auch das Kind zum Theil ſchon geſehen, aber nicht recht geſehen hat. Dahin gehören: Horizont, Weltgegenden, ſcheinbare tägliche Bewegung der Sonne, deren Einfluß auf Tageslänge, Jahreszeiten, klimatiſche Erdeintheilung, Mondlauf, der geſtirnte Himmel u. dgl. m. Das iſt ein ungemein fruchtbarer Zuſatz zur engen Ortskunde, und man kann Bormann's Gedanken in dieſer Hinſicht nicht anders als einen ſehr glücklichen nennen. — Seine zweite Stufe bringt zuerſt einen Überblick über die ganze Erde in üblicher Art und leitet dann die Schüler an, die bildliche Darſtellung der Erde auf einer Kugel im geographiſchen Netz zu verſtehen und nachzumachen. Die Einübung richtet ſich beſonders auf das Bild der Gliederung der Land- und Waſſermaſſen. Danach folgt eine allgemeine Betrachtung Europas und eine ſpeciellere und genauere Deutſchlands, immer mit vorwaltender Berückſichtigung der Configuration des Landes, um den Schlüſſel zu einem ſpätern Urtheil über den Zuſammenhang der Form des Landes mit ſeiner eigenthümlichen Natur zu gewinnen und das Intereſſe an der mit dem hiſtoriſchen Moment zu belebenden Länderbeſchreibung zu ſteigern.

Auf der dritten Stufe ſoll von der Beſchreibung des Vaterlandes zur Beſchreibung der übrigen europäiſchen und außereuropäiſchen Länder fortgeſchritten, letztern eine geringere Ausführlichkeit geſchenkt, aber das Kartenzeichnen (kein mechaniſches Copiren) fleißig betrieben werden. Von dem Unterricht in der mathematiſchen Geographie verſpricht ſich Bormann darum nicht viel, weil erfahrungsmäßig den Schülern zu gründlicher Einſicht in die wiſſenſchaftlichen Principien dieſer Lehre die erforderliche Vorbereitung in der Regel abgeht. —

Man kann der Bormann'ſchen Auffaſſung und Modificirung der ſynthetiſchen Methode beim geographiſchen Unterricht das Lob nicht verſagen, daß ſie ebenſo ſehr auf eine Compenſirung des Materials Bedacht nimmt, namentlich durch Ausſcheidung alles nicht zu gehöriger Klarheit zu Bringenden, als ſie geſchickten Gebrauch von den Vortheilen der analytiſchen Methode macht.

Andere Schulmänner haben noch andere Modificationen in Anwendung gebracht; es kann aber hier nicht der Zweck ſein, alle dieſe größern oder geringern Abänderungen im Einzelnen durchzugehen. Von mehren praktiſchen Lehrern iſt neuerdings die Heimatskunde, die erſte Stufe des geographiſchen wie des allgemein weltkundlichen Unterrichts bearbeitet, nach der Art, wie es vom Dr.

Digitized by Google

Harniſch in ſeinem „Preußiſchen Sachſenlande" ſchon 1827*), von Dr. Dieſterweg in ſeiner „Anleitung zu einem methodiſchen Unterricht in der Erdkunde, 1. Theil, „Heimats- und Provinzkunde" („Beſchreibung der Preußiſchen Rheinprovinzen") 1829, vom verſtorbenen Seminardirector A. E. Preuß in Königsberg in ſeiner „Preußiſchen Landes- und Volkskunde" („Beſchreibung von Preußen") 1835, vom Seminardirector Henning in Köslin in ſeiner „Pommerſchen Landes- und Volkskunde" („Beſchreibung von Pommern") 1843 geſchehen iſt. Ich erwähne in dieſer Beziehung nur: W. Dyckerhoff's „Heimatskunde" (Erſte Stufe: Kenntniß der Provinz;**) Kleve 1841. 1/6 Thlr.); — Dr. Rittershauſen's „Heimatskunde" (zunächſt für Berlin), als Grundlage des erſten geographiſchen Unterrichts. Berlin 1844. 1/6 Thlr.); F. M. Schach's „Anleitung zum Unterricht in der Erdbeſchreibung u. ſ. w., 1. Abtheil. „Heimatkunde" (mit Benutzung des obengenannten Werkes vom Prof. W. Stern) (Karlsruhe 1843. 1/2 Thlr.), und der beſonders lehrreichen „Anleitung zum Unterricht in der Heimatkunde von Dr. Finger***) (an der Gegend von Weinheim erläutert) (Leipzig 1844. 3/4 Thlr.). Auch der „Abriß der Geographie, Statiſtik und Geſchichte des Preußiſchen Staats". Von Uvermann und Voßnacke. 2. Ausgabe. Leipzig 1845. 1/6 Thlr.; E. Kappe's „Geographie des Preußiſchen Staats", Barmen 1840. 1/15 Thlr.; ferner die erſte Abtheilung „Nähe" aus G. Gröger's „Nähe und Ferne" (Lehrbuch für den Unterricht in der Heimats-, Vaterlands- und Erdkunde, für Volksſchullehrer in Preußiſch-Sachſen (Leipzig 1836.), — ſowie die „Preußiſche Vaterlandskunde" von ungenanntem Verfaſſer (Berlin 1844.) und die „Kleine Vaterlandskunde" für Elementarſchulen. (Siegen 1844. 3. Aufl. für jede preuß. Provinz 1/6 Thlr.), laſſen ſich hier als recht brauchbar nennen†), indem ſie in

---

*) Vorher ſchon in ſeinem „Schleſien", das mehrmals von Kelch wieder bearbeitet iſt.

**) Lehrern in der Provinz Sachſen kann man die ſehr ſchätzbare Schrift von Dr. Keber „Der Regierungsbezirk Magdeburg" (Halberſtadt 1843. 2/3 Thlr.) angelegentlich empfehlen; die Schrift vom Paſtor Scharfe „Der Regierungsbezirk Merſeburg" (Sangerhauſen 1841. 1/2 Thlr.) iſt von keinem beſondern Werth.

***) Vergl. den Aufſatz über Heimatkunde in der Allgem. Schulzeit. 1845. Nr. 129.

†) Dr. R. Schneider's „Leitfaden für den geograph. Unterricht in der preuß. Vaterlandskunde" (Auszug aus deſſen größerm Handbuch: „Der preußiſche Staat".) (Bunzlau 1835) iſt faſt zu reichlich mit Details in allen einzelnen Abtheilungen verſehen, um nicht einen bedeutenden Zeitaufwand zu verlangen; H. v. Ratzmer's „Geographie des preußiſchen Staats" (Berlin 1840) iſt vornehmlich für junge Mi-

Digitized by Google

der Hauptſache den Bedürfniſſen bei der ſynthetiſchen Methode im geographiſchen Unterricht für die eine und andere Gegend unſers preußiſchen Vaterlandes entgegenkommen.

Es ſcheint mir hier des Orts zu ſein, in ein paar Worten noch einiger Winke für das praktiſche Lehrverfahren zu gedenken, welche ſowol bei der Anwendung der analytiſchen als der ſynthetiſchen Methode im geographiſchen Unterricht gegenwärtig von den tüchtigſten Praktikern in dieſem Fache gegeben werden.

Schon in der Inſtruction für den geſchichtlich-geographiſchen Unterricht bei den Gymnaſien der Provinz Weſtfalen (vgl. Dr. Neigebaur: „Die preußiſchen Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen" ꝛc. Berlin 1835. S. 166 ff.) wird die Bemerkung gemacht, daß der geographiſche Unterricht in noch höherm Maße als der geſchichtliche Gedächtnißarbeit bleibe und ſie fordere; daß daher eine größere Kunſt nöthig ſei, den einzelnſtehenden Notizen ſolche Merkmale beizufügen, welche ein Bild, eine Einheit in der Mannichfaltigkeit, hervorbringen, indem ſie die Einbildungskraft, den Verſtand, den Scharfſinn zur Hülfe des Gedächtniſſes aufrufen. Vom Lehrer wird deshalb Geſchick, gute Vorbildung, Lebendigkeit, Gewandtheit und eigene Sicherheit des Gedächtniſſes vorausgeſetzt. Er ſoll das rechte Maß zu treffen wiſſen, ſich durch kein Geſetz miskannter Vollſtändigkeit irreleiten laſſen, ſparſam mit Namen ſein und ſich nicht durch das Intereſſe am Einzelnen (namentlich Fremdem) in Entlegenes oder minder hiſtoriſch Wichtiges verlieren. — In dieſer Bemerkung liegen ſchon deutlich Winke für die Praxis. Auch in den über Tobler's und Henning's Beſtrebungen ſchon oben S. 211 gemachten Andeutungen ſind dergleichen gegeben. Faßt man Das, was Guts-Muths, Ziemann und die Bearbeiter von Anleitungen zur Heimatskunde ausgeſprochen, ſummariſch zuſammen, ſo verlangt der Zweck des geographiſchen Unterrichts zwei Hauptthätigkeiten des Lehrers: Mittheilen (Vormachen) und Einüben.

Soweit das geographiſche Material hiſtoriſcher oder poſitiver Art iſt, muß es mitgetheilt, gegeben werden, durch des Lehrers Wort, durch Buch, Karte, Globus, Zeichnung (Figur). Dieſe Mittheilung iſt auch hier, wie in andern Lehrfächern in Volksſchulen, kein bloßes Vortragen, ſie iſt eine freie, anregende, allenthalben zur Selbſtthätigkeit treibende Unterhaltung mit vielſeitigſter Benutzung der Veranſchaulichungsmittel. Ohne letztere iſt kein geographiſcher Unterricht bei Kindern denkbar, bei redſeligem Vordociren ſpricht man die Kinder ſtumpf und todt. Wie ſoll ein durch vieles

---

litairs, welche das Offiziereramen machen wollen, und die Lehmann'ſche tabellariſch-geographiſche Überſicht des preuß. Staats, Berlin 1836. hat nur für Geſchäftsmänner und Beamte beſondern Werth.

Digitized by Google

ſtilles Zuhören eingeſchläferter Schüler Alles ſo ſchnell merken, als es der docirende Lehrer berührt! Vielmehr muß ſtets die Gelegenheit wahrgenommen werden zum Vergleichen und Unterſcheiden, Zuſammenfaſſen und Ordnen, Beſtimmen und Darſtellen. Alle Augenblicke gibt es etwas an der Karte zu zeigen, zu erläutern oder wiederholend ins Gedächtniß zurückzurufen, damit das zu erwerbende innere Bild der Erdräume in der Seele des Schülers nicht erlöſche. Die Friſcherhaltung dieſes innern Bildes iſt unerlaßlich; die Vertiefung ſeines Eindrucks in der Seele läßt ſich am ſicherſten dadurch erzielen, daß das äußere Anſchauungsmittel — nach genügendem ſorgfältigen Gebrauch — dem Auge bisweilen entrückt wird. Sobald aber Züge deſſelben erloſchen ſind, gibt es kein anderes Correctiv als die Karte; dahin iſt der Recurs zu nehmen. Was die Karte lehrt, braucht das Wort nicht Alles zu lehren. Aber der Lehrer muß die Kinder Karten leſen lehren und zu dieſem Behuf dergleichen zeichnen laſſen. Hier bedarf es: vormachen, auf die Spur helfen, Blick und Urtheil dirigiren, das Finden und Treffen vermitteln. Wer gut zu zeigen, zu betrachten, zu gliedern, zu folgern, anzuwenden, jeden Schüler ins lebendige Intereſſe zu ziehen, alle im Geiſt an der Hand mit offenen Augen auf der Erde herumzuführen verſteht, ſodaß Jedem das Herz fröhlich und das Auge bohrend wird: der trifft im geographiſchen Unterricht das Rechte in ſeinen Mittheilungen. —

Das Mittheilen iſt die angenehme Seite; das Einüben iſt das mühſeligere Geſchäft, wobei viel Geduld, Ruhe und gute Laune anzurathen iſt. Eine Menge Dinge wollen platthin mit dem Gedächtniß erfaßt und dem Gedächtniß unverlierbar geläufig gemacht ſein. Bei Namen, Zahlen, Richtungen bedarf man beſtimmter Reihen, in denen ſie wieder und wieder genannt werden; man bedarf kleiner tabellariſcher Überſichten, die mit lautem, taktmäßigem Chorſprechen eingeübt werden. Hier iſt einmal ein wenig Mechanismus nöthig, um in kurzer Zeit Vieles einzuprägen und abzuthun; ſonſt iſt die Geographie eben nicht das Gebiet, worauf das gedankenloſe, mechaniſche Treiben räthlich wäre. Aber beim Einüben des innern Bildes von irgend einem Lande iſt kein Mechaniſiren anwendbar. Da führen nur ideelle Reiſen um das Gebiet herum und in verſchiedenen Richtungen durch daſſelbe hindurch, ſkizzirte Entwürfe dieſes Bildes auf Papier, auf der Schiefertafel und der Wandtafel, es führt nur wiederholtes, ſorgfältiges Beſchauen und Vergleichen mit der richtigen Karte und die Inanſpruchnahme der Einbildungskraft zum erwünſchten Ziel. — Nicht minder unnatürlich iſt ein bloßes wörtliches Anführen und Nachſprechenlaſſen von Producten, der verſchiedenen Zonen, Erdtheile, Länder, Regionen und das todte Aufführen menſchlicher Einrichtungen und Anſtalten nach einem dürren Schema. Wol aber ſoll der Lehrer umſichtig auf den Wechſel klimatiſcher Einflüſſe, auf Vertheilung und Verbreitungsbezirke der hervortretendſten, charakterbeſtimmenden Formen hinweiſen, und ſoll

Digitized by Google

immer wieder und wieder den Einfluß ins Bewußtſein zurückrufen, den verwandte Naturverhältniſſe auf verwandte Lebensgeſtaltungen der Völker, auf ihre geſelligen und Staatsformen, ihre Culturſtufe, ihre hiſtoriſche Wichtigkeit u. dgl. nachweislich gehabt haben und fort und fort haben. Wo es ſein kann, durch Blicke in die Nähe analoge Beziehungen für die Ferne zu erſchließen, wird dies eine weſentliche Erleichterung werden, um eine Ahnung der Geſetzmäßigkeit im Großen und Ganzen wie im Kleinern und Einzelnern rückſichtlich der Vertheilung, Wechſelwirkung und individuellen Natureinrichtung der Weſenformen auf dem Erdball in den Schülern zu wecken.

3) Die **conſtructive** Methode.

Die geographiſche Conſtructionsmethode iſt ihrem Weſen nach einestheils eine analytiſche, anderntheils eine ſynthetiſche Methode eigenthümlicher Art. Es kommt bei ihr keineswegs auf von der Nähe zur Ferne fortſchreitendes Dociren, ſondern es kommt vielmehr darauf an, daß, vor allem Dociren, der Schüler zeichnend und merkend unter Leitung des Lehrers ein Charakterbild der Erde oder eines Theils derſelben conſtruire und demſelben mit der Zeit durch fortgehende Correction den Grad von Richtigkeit und Treue gebe, welchen gewöhnliche Planiglobien oder andere Erdkarten zu haben pflegen. Das Kartenzeichnen in geordneter Weiſe alſo iſt hier das erſte und hauptſächlichſte Mittel zur Begründung geographiſcher Kenntniſſe. Ehe noch der Schüler irgend eine zuſammenhängende Belehrung über einzelne Erdräume erhält, ſoll er eine anſchauliche räumliche Grundlage ſelbſtthätig geſtalten lernen, worauf er nachmals alle Vervollſtändigung und fernere Aneignung ſeines geographiſchen Wiſſens zu ſtützen vermag. Stets erſt Das zeichnen, was ſofort zu merken iſt, und ſchon während des Zeichnens unvermerkt einen großen Theil der zu lernenden Poſitionen dem Gedächtniß einprägen: das iſt die Idee dieſer Methode. Was eine ſpätere wiſſenſchaftliche Stufe in ſeinen mannichfaltigen Beziehungen erläutern, beleben ſoll, das ſoll die Elementarſtufe hauptſächlich dadurch begründen, daß ſie zuerſt ein geeignetes Mittel zur Erlangung der Kenntniß von der geographiſchen Lage an die Hand gibt.

Man kann dieſe Idee keineswegs abſolut verwerfen wollen, auch nicht unbedingt für Volksſchulen; die Gewinnung einer räumlichen Grundlage iſt in der That überall das Elementarſte, was im geographiſchen Unterricht vorweg erſtrebt werden muß. Aber es kommt Alles auf die Weiſe — hier auf die Anfertigung der Karten nach feſtgeregeltem Plane an. Da nun weder ein todtes, blindes Copiren von Muſterkarten, noch ein gleichgültiges, ordnungsloſes Zeichnen bald dieſes bald jenes Theils und Elements der Idee genügt, ſondern nach ſorgfältiger, vorgängiger Vertheilung ein Moment nach dem

Digitized by Google

andern vorgenommen wird und ſtets gleichartige Aufgaben zuſammengeſtellt werden, die unmittelbar nach der Löſung durch Zeichnung zum Eigenthum des Gedächtniſſes und der Phantaſie gemacht werden ſollen, ſo ſöhnt man ſich unſchwer mit dieſer neueſten Methode aus, welche allerdings beim Lehrer neben dem Wiſſen auch das Können vorausſetzt und jenes durch dieſes fördern will. Jedoch der eigenthümlichen Hinderniſſe ſind auf dieſem Wege ſo mancherlei Art, daß es daraus erklärlich wird, wenn man die conſtructive Methode am eheſten für den Unterricht in höhern Unterrichtsanſtalten, in höhern Militairſchulen, Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen geeignet gefunden und ſeither nur ſehr ſparſame und vereinzelte Verſuche gemacht hat, ſie auch in gehobenen Volksſchulen anzuwenden. Daß ſie vom rechten Mann mit gutem Erfolg gebraucht werden könne, darüber iſt kein Zweifel; aber die Methode bedarf für dieſen Behuf noch ſehr weſentlicher Vereinfachungen und Modificationen. Man hat auch ſolche bereits vorgeſchlagen, doch weiß ich nicht, ob ſie dauernd in Ausführung gebracht ſind, oder ob nach einigen begeiſterten Probeverſuchen die Sache wieder aufgegeben iſt. Man zeichnet wol Karten, zeichnet auch in lithographirte Kartennetze, die bereits beſtimmte Marken enthalten; damit iſt aber nicht viel gewonnen, wenn es nicht nach beſtimmtem Plan und forgehend geübt werden kann.

Legen wir uns jetzt dieſe Methode im Einzelnen etwas näher vors Auge. — Außer dem Prof. Dr. Ritter, dem begeiſterten Lobredner der conſtructiven Methode im geographiſchen Unterricht, würden wir der Ausprägung, welche der ſchwediſche Profeſſor Sven Ågren, der Baron Ph. v. Canſtein, der hamburger Lehrer Lohſe und Dir. Fr. Kapp ihr gegeben haben, gedenken müſſen. Steht erſt die ausführlichere Ausbildung derſelben im Umriß vor der Seele, dann laſſen ſich Dir. Klöden's und Rector Otto's Gedanken über ſie näher würdigen.

Den Prof. Dr. S. Ågren hat man als den Begründer der conſtructiven Methode im geographiſchen Unterricht anzuſehen. (S. deſſen „Allgemeines Lehrbuch“. Erſte Abtheilung: Phyſiſche Erdbeſchreibung; mit 2 Hemiſphärkarten und Conſtructionstafeln. Berlin 1832. ¾ Thlr.) Ausgeſprochener Zweck dieſer Methode iſt: Gewinnung einer ſichern Grundlage für das ganze Gebäude des geographiſchen Wiſſens, durch Auffindung und mittels Kartenzeichnens unterſtützte feſte Einübung der räumlichen Verhältniſſe des Erd- und Länderbildes, ſodaß es innerlich lebhaft vor der Seele des Schülers ſtehen und zu jedwedem Bedürfniß vom Schüler reconſtruirt werden kann. Dabei ſollen die einzelnen Poſitionen durch Zurückführung auf mathematiſch-feſte Beſtimmungen zu erleichterter Behaltbarkeit kommen. — Ågren führt nach Vorausſendung weniger Vorbegriffe ſogleich an das große Ganze des Erdbildes. Er gibt dem Schüler ſofort Planiglobien-Netze in die Hand, in welche dieſer gewiſſe, vom Lehrer planmäßig gewählte und dictirte Poſitionen

Digitized by Google

eintragen und dann durch geradlinige Verbindung zu einer dem horizontalen Erdoberflächenbilde adäquaten vereinfachten Grundriß verbinden muß. Allmälige Correctionen und Ergänzungen geben dem anfänglich rudimentairen Bilde mehr Genauigkeit und Übereinſtimmung mit der Wirklichkeit. — Es wird aber nicht ausſchließlich und immerfort nach den Dictaten des Lehrers gezeichnet, ſondern Ågren hat die ganze Arbeit auf drei Gänge vertheilt, und nach Beendigung jedes Einzelnen derſelben wird ſtets erſt die eben nach Angabe des Namens und der Lage bearbeitete Reihe von Poſitionen gemerkt, feſt eingelernt, bis ſie Jeder inne hat. Das Alles geht mit ſtabiler, mechaniſcher Regelmäßigkeit und ſtrenger Einförmigkeit — wobei nicht Leichtes mit Schwerem wechſelt — durch den ganzen Curſus hindurch. Beſtändig heißt es: „Beſtimme folgende Conſtructionspunkte“ — und nun folgen die Poſitionen in verſchiedener Anzahl, Caps, Flußmündungen, Buſen u. ſ. w. Und dann heißt's wieder: „Merke der Conſtructionspunkte Namen (es folgen die ſoeben eingezeichneten) und Lage“, bei welcher letztern beſtimmte und unbeſtimmte unterſchieden wird.

Den ganzen Elementar-Curſus zerfällt Ågren in die Küſtenbeſchreibung und in die Oberflächenbeſchreibung. (Erſt das öſtliche Feſtland mit ſeinen Inſeln, danach das weſtliche mit gen ſeinigen.) Bei der Küſtenbeſchreibung unterſcheidet er zwei Conſtructions- und einen Ergänzungs-Entwurf. Der erſte Conſtructions-Entwurf hat es nur mit den allgemeinſten Lineamenten und den am meiſten hervortretenden, charakteriſtiſchen Punkten des Küſtenumriſſes zu thun. Er umfaßt nur 50 Poſitionen, welche in das Netz einzutragen, durch gerade Striche zu verbinden und zu merken ſind. Der zweite Curſus umfaßt mehr denn doppelt ſo viel Poſitionen, ſo gewählt, daß ihre geradlinige Verbindung ein der Wirklichkeit ſchon mehr angenähertes Bild gibt. Der dritte Curſus bringt aber eine ungemeine Fülle von Poſitionen, und es kommt nun auf freie Ausführung der wichtigſten Biegungen der Küſtenlinie nach gegebenen Muſterkarten an. Wie in den beiden erſten Curſen, ſo ſind auch in dieſem alle Poſitionen nach mathematiſchen Gradbeſtimmungen auswendig zu lernen verlangt!! — Nun ja, der Menſch kann viel — auch dulden! — Ein Übermaß bleibt ein Übermaß. Nach dem Feſtland folgen die Inſeln mit gleicher Conſequenz; — ſeltſam wird bei dieſen mit England begonnen und gleich zu Neuholland fortgeſchritten.

Bei der Oberflächenbeſchreibung ſind keine einander ergänzenden Entwürfe beliebt, ſondern es werden erſt Flüſſe und Landſeen, dann Waſſerſcheiden, Gebirgszüge, Hochländer, Berge, Bergſpitzen zeichnend beſtimmt und eingeübt, ſowol bei den Continenten als danach bei den Inſeln. Überall geht es nach mathematiſchen Gradbeſtimmungen, und nur für kleine Strecken genügt das Augenmaß. Für den höhern Curſus ſind ungleich mehr Poſitions-Beſtimmungen

zur Vervollſtändigung des innern horizontalen, wie verticalen Länderbildes beſtimmt.

Das iſt der feſte, einförmige, aber ſicher berechnete Gang Agren's, der zwar erſt zuletzt an ein feſtes Ziel führt, der aber ſicher hinführt. Daß damit eine überraſchend genaue Localkenntniß der wichtigſten Erdſtellen u. ſ. w. zu erreichen iſt, leidet ebenſo wenig Zweifel, als daß dieſe Weiſe eine ungeheure Belaſtung des Schülergedächtniſſes bedingt und ſchon darum nicht ohne ſehr bedeutende Einſchränkung nicht für die Volksſchule paßt. — Prof. K. Ritter begrüßt in ſeinem Gutachten die Agren'ſche Methode als den erſten Schritt zur Umgeſtaltung der Elementar-Geographie für den Schulunterricht und geſteht derſelben den Vorzug vor allen im Schulunterricht bisher angewandten Methoden zu. „Dieſe“, ſagt er, „fangen insgeſammt ſchon über Räume und Terrains zu dociren an, zu denen dem Schüler die innere Anſchauung fehlt, die, als eine räumliche, in ihren Verhältniſſen nur durch Conſtruction zu gewinnen iſt. Sie bedienen ſich zwar der Karten, ohne oder mit Namen, ohne oder mit Daten, Illuminationen u. ſ. w. überladen, aber — als völlig für Form- und Raumverhältniſſe todtliegender, unverſtändlicher und unzureichender Zeichen, oder, wo dies weniger der Fall iſt, nur als einer immer nur zufälligen Zugabe und nie mit Sicherheit. Sie geben dem Schüler, ſtatt der Anleitung zur ſtufenweis ſich immer mehr und mehr ergänzenden Conſtruction, die ganze Breite der Beſchreibung des Einzelnen, oder die Karte auf einmal, indeß der Schüler dagegen nach dieſem Lehrgange in den Stand geſetzt wird, ſich ſelbſt die unendliche Reihe der räumlichen Relationen nach und nach zu entwickeln und alle Beſchreibungen ſyſtematiſch zu entwerfen, ganz ſelbſtſtändig für jede ſpecielle Bedingung, ohne daß der Lehrer vorher damit des Schülers Gedächtniß wie mit einem todten Materiale von außenher Jahre lang zu belaſten brauchte. Durch dieſe Behandlungsweiſe erhebt ſich die ganze todte Gedächtnißmaſſe der bisherigen, elementaren geographiſchen Beſchreibung zu einer Lehre der Verhältniſſe, die der Schüler der mathematiſchen Methode gemäß nach den Angaben des Lehrers in beſtimmten Formen zu entwickeln und ſich ſelbſt zum Bewußtſein zu bringen hat, wodurch zugleich die Grundlage für alle höhere Anwendung gegeben iſt.“ — Und doch hat, trotz dieſer wichtigen Empfehlung, die Agren'ſche Methode, wider alles Verhoffen, kein ihrem anfänglichen Rufe entſprechendes Glück gemacht. Man kann es nicht verhehlen: die Menge der von Agren verlangten Details, die zuletzt doch unvermeidliche Verwickelung, und die höchſt mühſame, viel Kraftanſtrengung fordernde Durcharbeitung des Agren'ſchen Plans iſt der anfänglich faſt mit Sicherheit prophezeiten allgemeinern Anwendung dieſer Art der conſtructiven Methode hinderlich geweſen. Die Nothwendigkeit einer ſo genauen Detailkenntniß fernſter Erdſtellen, wie ſie Agren fordert, muß mit Recht ſelbſt für Gymnaſien und Bürgerſchulen ſchlechthin in Abrede

geſtellt werden, da es in der Geographie noch ungemein viel mehr zu thun gibt als blos Poſitionen-Kenntniß zu erwerben, und es jedenfalls fruchtbarer iſt, die mannichfaltigen natürlichen Beziehungen gründlich durchzuarbeiten, als blos zahlloſe Biegungen, Ein- und Ausſprünge der Küſten u. dergl. ſorgfältig zu merken. Die Fruchtbarkeit ſolcher Details iſt mit dem dadurch bedingten Zeit- und Kraftaufwand außer Verhältniß *).

Etwas einfacher, aber auf ſchwankenderer Baſis conſtruirt, iſt Dir. Friedr. Kapp's Methode. (S. deſſen „Lehrgang der zeichnenden Erdkunde", für Gelehrten-, Kriegs- und höhere Bürgerſchulen. Mit 14 Steindrucktafeln. Minden 1837. Ein Büchlein von 100 Seiten, mit einer 76 Seiten umfaſſenden anweiſenden Vorrede.) Kapp bereitet durch eine Heimatskunde den weitern geographiſchen Unterricht vor und läßt auch in Thon oder Wachs verſinnlichende, plaſtiſche Darſtellungen der heimatlichen Ortsverhältniſſe zur Überleitung auf das Folgende anfertigen. Eine gute, aber in gefüllten Klaſſen rein unausführbare Idee. — Das Setzen charakteriſtiſcher Punkte und deren geradlinige Verbindung, ſowie die ſucceſſive Correctur dieſes grundrißlichen Bildes hat er mit Agren, dem er die Vaterſchaft der Methode beſtreitet, gemein. Er bedient ſich aber dabei der einfachſten Quadratform, um die erforderlichen Netze zu erhalten, die Jeder ſelbſt entwerfen ſoll. In dieſe Hülfsquadrate dictirt er die zu zeichnenden Punkte und Formen und ſchreitet dabei auch ſtreng ſtufenmäßig fort. Aber die Sache iſt lang, bisweilen gar langweilig. Wie A. v. Roon die Agren'ſche, ſo greift Dir. Klöden deshalb die Kapp'ſche Methode mit Recht an, weil zu viel Zeit verbraucht und eine unfruchtbare Bebürdung der Schüler herbeigeführt werde. Man müſſe zwar darauf hinarbeiten, ſagt er, daß Jeder das richtige Landbild der Einbildungskraft einpräge, aber er verwirft jenen endloſen Schraubenweg immer weiterer Annäherung an die Wahrheit als einen Umweg, wo mehr vergeſſen werden müſſe als es zu behalten gebe. Klöden will blos einige Abſciſſen und Ordinaten zu Hülfe geben und dann ſogleich die wahre Form gezeichnet wiſſen, bei welcher Phantaſie und nicht zu ſehr ſtörendes Ungeſchick der Hand thatſächlich ſchneller zum Ziele führen. Dieſe vereinfachte Weiſe empfiehlt ſich zur allgemeinſten Anwendung natürlich von ſelbſt **).

---

*) Prof. Ritter hat nachmals ſelbſt erklärt, daß, obwol er bei ſeiner Meinung vom Werth der Conſtructions-Methode verharre, doch die Agren'ſche Ausführung derſelben, die in der Anlage einfacher geweſen ſei, wegen ihrer Verwickeltheit ihre praktiſche Anwendung beeinträchtigt habe.

**) M. F. Oppermann („Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde"; I. Abth. Vorbereitender Unterricht. I. Curſus. Überſicht des Erdganzen. Hannover 1839) gibt den Schülern einen ſehr nett gehaltenen Carton der Weltkarte in Merkator's Projection, auf welcher zu Hauſe wöchentlich 12—20 im Buch angemerkte, dort aber bunt durch-

Digitized by Google

Der Baron v. Canſtein, welcher die Conſtructionsmethode für höhere, wiſſenſchaftliche Bedürfniſſe und für das Privatſtudium herangewachſener Schüler ſehr anziehend und lehrreich bearbeitet hat, hat noch eine andere Art von Elementen zur Vereinfachung des Verfahrens in Gebrauch gezogen. (S. ſeine „Anleitung die phyſiſchen Erdräume mittels einfacher Conſtructionen aus freier Hand zu entwerfen". Berlin 1835, mit 20 metallographirten Entwürfen.) — Um auf dem kürzeſten Wege zum Ziele zu gelangen, das Bild der Erdräume ohne Hülfe von Inſtrumenten, aus freier Hand ſicher und leicht behaltbar und ohne überladende Details, zu gewinnen, hat er nicht blos Quadrate oder geographiſche Netze, ſondern faſt alle einfachſten geometriſchen Figuren, Dreiecke, Vierecke, Kreiſe, oder bei größern Erdräumen auch wol Kugel- und Halbkugel-Projectionen mit nur wenigen Meridianen und Parallelkreiſen benutzt. Nach Umſtänden iſt bald von dieſer, bald von jener Hülfsfigur wechſelnder Gebrauch gemacht: z. B. bei Amerika von zwei gleichſchenkeligen Dreiecken, bei Afrika von einem Viereck, deſſen Nord- und Südgrenze der 35° nördlicher und ſüdlicher Breite, und deſſen Oſt- und Weſtgrenze der 0° und 70° der öſtlichen Länge iſt, und wobei außerdem nur noch der Äquator mit den beiden Wendekreiſen benutzt iſt. Bei dem in eine Halbkugel-Projection gezeichneten Aſien iſt nur noch ein Dreieck und ein Trapezoid angewendet, bei Rußland ein Kreis und ein einfach-conſtruirter Kegelmantel u. ſ. w. — Peinliche Genauigkeit in allen Grenz- und Richtungsbeſtimmungen iſt nicht beabſichtigt; aber z. B. weſentliche Küſten- und Flußbiegungen ſind verlangt und können auch von erwachſenen Schülern wohl geſchätzt und dargeſtellt werden. Es wird nach v. Canſtein's Methode gar nicht abgezeichnet, ſondern Alles nach den im Buch aufgeſtellten Daten conſtruirt, und die ganze Weiſe der Vereinfachung läßt es zu, daß von derſelben für allgemeinere Gebiete auch in Volksſchulen Gebrauch gemacht werden kann. Der Verf. führt ſie ſelbſt bei ſchwierigern europäiſchen Gebirgslandſchaften mit Glück durch.

Es ſei nun noch des Lohſe'ſchen Verfahrens gedacht*). Lehrer

---

einanderſtehende Data ſtark nachgezogen und gelernt werden ſollen. Im Unterricht wird dann blos einexercirt und mit allerlei Notizen nach der Väter Weiſe die Sammlung der 361 Namen im Buche ausgeputzt. So hat es, wie der Verf. verſichert, „noch Keiner gemacht!"

*) Rector Otto hat in ſeiner oben bereits erwähnten „Allgemeinen Methodik des geographiſchen Unterrichts" (S. 98 ff.) den Beginn des geographiſchen Unterrichts mit conſtruirendem Zeichnen als ſonderbar verworfen. Er verlangt mit Lohſe vorab ein verſtändiges Betrachten, Vergleichen, Zergliedern, Beſprechen des darzuſtellenden Erdbildes zur Verinnerlichung deſſelben. Dann will er bei einem einzelnen Lande oder Erdtheile deſſen allgemeinſte Breite und Länge durch die Höhe und Breite oder Diagonallinie eines geradlinigen Vierecks beſtimmen und nur bei gegliederten Erdtheilen noch innere Hülfsconſtructionen anwenden. Er will ſo eine vom

Digitized by Google

Lohſe in Hamburg hat ſtatt einfacher *geometriſcher* Hülfsfiguren, welche der v. *Canſtein'ſchen* Idee eigenthümlich ſind, für die Darlegung der Form der Erdräume und der Orientirung darin, die Linien der *Flußläufe* nach ihren wechſelnden Normaldirectionen in gebrochenen Linien und Winkeln bevorzugt. Er erkennt ebenfalls die Elemente der Erdkunde in den *Formverhältniſſen* der Erdfläche, und ihm erſcheint deren Auffaſſung und Darſtellung in einfachen Linien als die Hauptaufgabe des *elementar*-geographiſchen Unterrichts. *Anſchauung*, demnächſt *Nachbildung* des Angeſchauten und Merken deſſelben, das ſind die Grundelemente auch ſeiner Methode; und er weicht darin von v. Canſtein ab, daß er nicht wie dieſer danach ſtrebt, *künſtlich*-vereinfachte Verhältniſſe aufzuſuchen, ſondern ſich blos an die *Natur* hält. Er wendet das conſtruirende Zeichnen in der Art planmäßig an, daß der Schüler zuerſt auf die *allgemeinen* und dann erſt zur Ergänzung und Vollendung auf die *ſpeciellen* Verhältniſſe aufmerkſam gemacht wird. Jene bilden den *erſten*, dieſe den *zweiten* Curſus, wovon jeder in 4 Stufen mit ſtets vorangehender *Vorſchule* zerfällt. — *Lohſe* beginnt mit der *Heimat* (wie Dir. Dr. Kapp), mit dem *Wohnort*, mit Betrachtung der Wirklichkeit und gefertigter Abbildungen, um Bahn zur *Nachbildung* des aufgerollten Plans vom Wohnort zu brechen. Bald wird der Plan *ohne* Vorbild wiederholt. Die Auffaſſung der Umgebung auf 1—2 Meilen Entfernung, erſt mit eigenen Augen im Freien und dann im Plan geſchaut, erweitert ſowol die Begriffe von Bodenbildung, Flußlauf, Lage der Wohnhäuſer u. ſ. w., als die Darſtellung dieſer Verhältniſſe, mit gegebenen Conſtructionspunkten, erſt *nach* dem Vorbild, dann *ohne* daſſelbe, und zwar erſt aller Flüſſe, dann aller *Höhen*, *Wege*, *Örter* u. ſ. w., weitere Conſtructionen vorbereitet.

Dem *erſten* Curſus ſchickt Lohſe noch einen Überblick der ganzen Erdoberfläche, nach dem Globus und der Weltkarte in Mercator's Projection, ſowie eine Auffaſſung und Unterſcheidung der Haupt-Land- und Waſſermaſſen und ihrer Theile voran. Dann geht es an die Karte von *Europa*. Aber nicht *ganz* Europa, ſondern erſt die einzelnen Länder, z. B. *Spanien* und *Portugal*, werden vorgenommen, und zwar ſo, daß *erſt* zwiſchen gegebenen Conſtructions-

---

Muſterbilde ſelbſtthätig abgezogene Unterlage für die auszuführende Zeichnung gewinnen, ohne ein ſtereotypes quadratiſches Netz oder die Meridiane und Parallelkreiſe zu Hülfe zu nehmen. Das Merken einiger *verhältnißmäßiger* Entfernungen ſoll genügen, um die Lage gewiſſer Punkte und Maſſen zu beſtimmen, und der Entwurf ſo eingeübt werden, daß er im *beliebigen* Maßſtab reproducirt werden kann. So geht's von der pyrenäiſchen Halbinſel an, durch die Länder hindurch, nach Muſter- oder ſchon gewonnenen Phantaſiebildern. *Otto* hat ſich jedoch noch nicht erſchöpfend ausgeſprochen; wenn ſein Verfahren auch *hin* und *wieder* eine Erleichterung gewährt, ſo gebricht es demſelben doch im Allgemeinen an Sicherheit und Zulänglichkeit.

Digitized by Google

punkten nach dem Vorbilde (1ſte Stufe) und dann zwiſchen jenen Punkten ohne Vorbild (2te Stufe) gezeichnet wird. Dabei werden erſt nur die Küſten in beiden Weiſen, dann nur die vorher nach den Hauptrichtungen aufgefaßten Flüſſe in beide Küſtenumriſſe, dann nur die Höhen und endlich die Örter eingezeichnet. Zum Schluß wird Europa im Zuſammenhang gezeichnet und dann noch in das Netz der Weltkarte getragen. Ähnlich werden die andern Erdtheile — aber ohne Specificirung der Länder — in beiden Zeichnenſtufen behandelt. Dann folgt die Combination der beiden andern Stufen des Zeichnens, auf welchen (3te Stufe) in das gegebene geographiſche Netz nach dem Vorbilde ohne Conſtructionspunkte, und endlich (4te Stufe) ohne Vorbild und ohne Conſtructionspunkte die Erdräume einzuzeichnen ſind. Dabei kommt es nun auf genaues Merken der räumlichen Beziehungen der Conſtructionspunkte zu den Meridianen und Parallelkreiſen, ſowie der Küſten-, Fluß- u. ſ. w. Richtungen nach den Himmelsgegenden an, ſodaß endlich der Schüler das Erdbild klar und ſicher vor der Seele hat. Dieſe ſchließliche Verbindung der Conſtruction mit dem geographiſchen Netze, welche den großen Vortheil abſoluter Fixirung aller Poſitionen, verwandt der Agren'ſchen Methode, darbietet, ohne von vornherein die gleichen Schwierigkeiten entgegenzuſtellen, gibt nun Anlaß, den Zug der Parallelkreiſe und Meridiane (für die Weltkarte von 10° zu 10°) durch die Land- und Waſſerräume überhaupt, ſowie durch die einzelnen Länder insbeſondere durch vergleichende Überblicke unverlierbar einzuprägen.

Das iſt in der Kürze Lohſe's, von Prof. Ritter und Prof. Zeune anerkannte Ausprägung der Conſtructionsmethode. Sie iſt weſentlich einfacher als die Agren'ſche, viel pädagogiſcher, wegen der Forderung ſorgfältigen Anſchauens des nachher zu Conſtruirenden, iſt gemüthlicher als ein kalter Bau von lauter Poſitionsbeſtimmungen, und kann auch vor Erreichung des äußerſten Ziels ſo geſtaltet werden, daß Volksſchulen, die nicht das Ganze verarbeiten können, ſchon durch Anwendung derſelben für beſtimmte Theile davon wahrhaft Nutzen haben. Das Lohſe'ſche Verfahren iſt ein den Schülerbedürfniſſen und Schülerkräften entſprechenderes.

Damit glaube ich die gedrängten Andeutungen über die geographiſche Conſtructions-Methode abſchließen zu können. Das praktiſche Lehrverfahren bei derſelben bedarf kaum beſonderer Angabe. Es ergibt ſich aus der Idee der Conſtruction nach irgend einer der eben durchgegangenen Weiſen zu leicht von ſelbſt und iſt auch am leichteſten conſequent durchzuführen. Die Mittheilung macht dabei die verhältnißmäßig geringſte Mühe, und für die Einübung gibt es ſo naheliegende Weiſen und Mittel zum Darſtellen aus dem Gedächtniß, ſowie ſo leichte Übertragungen Deſſen, was bei der analytiſchen und ſynthetiſchen Methode zum Ziele führt, daß nähere Angaben darüber ſehr entbehrlich erſcheinen müſſen.

Digitized by Google

Hiermit werde auf dieſem engen Raum eine Auseinanderſetzung abgeſchloſſen, welche vielleicht einigermaßen geeignet iſt, dazu beizutragen, den Überblick über das Geſammtgebiet des geographiſchen Schulunterrichts in ſeinen mancherlei Stadien und Weiſen zu vermitteln und zu unterſtützen. Daß das Glanzbild, welches uns hier und da bei den Theorien entgegenſtrahlt, noch nicht überall in der Praxis ein entſprechendes Spiegelbild findet, daß es vielmehr nur hier und da recht gut, anderer Orten nur befriedigend, noch an andern ziemlich unbefriedigend um den geographiſchen Unterricht, namentlich in Volksſchulen ſteht, durfte hier nicht abhalten, zunächſt einmal wieder den Blick auf den ganzen Ertrag zu lenken, den die wiſſenſchaftliche und pädagogiſche Welt auf dieſem Gebiete in der That errungen hat. Solch ein Blick muntert auf und ſpornt zur eifrigen Theilnahme an dieſer Errungenſchaft an. Das war auch Hauptaufgabe dieſer Blätter, das Intereſſe für den von der Gegenwart doppelt laut geforderten geographiſchen Unterricht neu zu entflammen und durch möglichſt vielſeitige Anregung dauernd zu unterſtützen.

Fünftes Kapitel.

Geographiſche Literatur.

In den vorſtehenden Kapiteln iſt bereits einer kleinen Anzahl geographiſcher Schriften Erwähnung geſchehen, und zwar theils ſolcher, welche blos die Methodik des geographiſchen Unterrichts, theils ſolcher, welche die topiſchen oder die phyſikaliſchen oder die politiſchen Verhältniſſe der Erde vorwaltend verfolgen, theils einiger, welche die ſogenannte mathematiſche Geographie beſonders ins Auge faſſen. Der ſehr gebieteriſch bemeſſene Raum verſagt es mir, hier noch zahlreiche andere Schriftchen und Werke zu beſprechen, welche entweder wegen ihres beſondern Werthes recht angelegentliche Empfehlung verdienen, oder als ſchwächliche Producte unbeſchadet der Literatur entbehrt werden können und von denen abgerathen werden muß. Nur Das verſtattet der Raum noch, vorläufig auf einige Schriften zu verweiſen, deren genaueres Durchgehen diesmal vertagt werden muß.

I. Die Methodik dieſes Unterrichts beſprechen u. A. noch:

1) „Der Unterricht in der Erdkunde". Andeutungen zur organiſchen Geſtaltung deſſelben auf chriſtlich = wiſſenſchaftlichem Standpunkte. Von **Ludwig Völter**. Reutlingen 1839. $^5/_{12}$ Thlr.

2) „Die Methodik der Erdkunde", oder Anleitung, die Fortſchritte der Wiſſenſchaft der Erdkunde in den Schul= und akademiſchen Unterricht leichter und wirklich einzuführen. Von **J. G. Lüdde**. Magdeburg 1842. 1 Thlr.

3) „Die drei Stufen der Erdkunde" für höhere und niedere Schulen. Von Prof. **A. Zeune**. Berlin 1844. $^1/_4$ Thlr.

II. Die mathematiſche Geographie behandeln außer Dr. K. Schmid's, Prof. Brewer's, Prof. Reuter's und Brettner's bekannten „Leitfäden" dieſes Theils der Geographie beſonders noch:

Digitized by Google

1) „Lehrbuch der mathematiſchen Geographie und populairen Himmelskunde“ Von Dr. **Dieſterweg.** 2. Aufl. Berlin 1844. 1¼ Thlr. (Das beſte Lehrbuch für den Unterricht.)
2) „Darſtellung der mathematiſchen Geographie“ für die obern Gymnaſialklaſſen und höhern Bürgerſchulen, von Dr. **Fr. Ad. Köcher.** Breslau 1842. In Quart. (Auf mathematiſchen Grundlagen.)

Hieran reihen ſich auch für die Himmelskunde:

3) „Anleitung zum erſten Unterricht in der Himmelskunde“ für Volksſchulen. Von **J. G. Schlimbach.** (Mit Holzſchnitten.) Hamburg 1843. ⅔ Thlr.; und von demſelben Verf.: „Übungsfragen für den Unterricht in der Himmelskunde“. Daſelbſt. (Recht brauchbar.)
4) „Verſuch einer gemeinfaßlichen, nur auf Elementar-Schulkenntniſſe gegründeten Volksſternkunde“. Von Pfarrer **Fleiſchhauer.** 1. Thl. Darmſtadt 1844. 11/12 Thlr.
5) „Die Sterne“. Eine Darſtellung für gebildete Ungelehrte aus der Himmelskunde, Erdbeſchreibung, Naturlehre, Zeitberechnung ꝛc. Von Dr. **Lüdchner.** Goslar 1844. ⅜ Thlr.
6) „Realkunde“. Für das Bedürfniß der höhern Volksſchulen ꝛc. Von **Fr. Th. Vernaleken.** Naturkundliche Abtheilung: Himmelskunde. St. Gallen und Bern 1842. (Nach Dieſterweg's, K. v. Raumer's, O. Schulz's ꝛc. Weiſe.)
7) „Das veranſchaulichte Weltſyſtem“, oder die Grundlehren der Aſtronomie und deren leichte und ſichere Verſinnlichung. Vom Geheimen Kirchen- und Schulrath Dr. **Schulze.** Leipzig 1838. 7/12 Thlr.
8) **M. L. G. Riedig's** Darſtellung des geſtirnten Himmels auf 4 Kugelſegmenten; 20 Zoll hoch, 10 Zoll breit. Leipzig 1837. ⅔ Thlr.
9) „Wand- und Deckenkarte des nördlichen, geſtirnten Himmels“ nach Stieler, Bode und Littrow. Vom Inſpector **Ziemann.** Halle 1844. 1 Thlr.
10) „Wandcharte für den Unterricht in der mathematiſchen Geographie“, von **C. Adami.** Potsdam 1836. 2 Thlr.

III. Die phyſiſche Geographie, welche in mehren Werken der allgemeinen Geographie neuerdings ſorgfältiger mit berückſichtigt iſt, namentlich in Prof. Berghaus' und Dr. Voll. Hoffmann's Werken, in K. v. Raumer's „Lehrbuch“ ſowie in dem von Dr. K. Andree aus größern engliſchen Werken entlehnten „Lehrbuch der allgemeinen Erdkunde“ (Leipzig, Schumann, 1836) und in mehren*) der bereits oben angegebenen findet man noch beſonders behandelt in:

1) „Beſchreibung der Erde“ nach ihrer natürlichen Beſchaffenheit ꝛc. Ein Handbuch. Von **W. Hoffmann.** Stuttgart 1832. Im 1ſten der 3 Bde.
2) „Lehrbuch der phyſiſchen Geographie“, aus dem Standpunkte der fortgeſchrittenen Wiſſenſchaft. Von Dr. **J. Gambihler.** Nürnberg 1833. ⅔ Thlr.
3) „Phyſiſche Geſchichte unſerer Erde“. In Briefen. Von Dr. **J. F. Günther.** Nürnberg 1833. ½ Thlr.

---

*) Eine ältere Schrift iſt: „Erdkunde“, oder Beſchreibung der Erde nach ihrer natürlichen Beſchaffenheit. Für Ungelehrte. Von J. W. Schwartz. Leipzig 1818.

Digitized by Google

4) Dr. L. G. Blanc's „Handbuch des Wiſſenswürdigſten" aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 5. von Dr. Mahlmann beſorgte Ausgabe. Halle 1845. In 18 Heften à 1/3 Thlr.

5) „Lehrbuch der Geographie". Von Daniel Völter. 1. bis 3. Heft. Eßlingen 1843. 2 1/4 Thlr. (Eine vortreffliche Schrift!)

Als Kartenwerke gehören hierzu:

6) Dommerich's „Methodiſcher Schulatlas der Erd=, Völker= und Staatenkunde" nach neuern Anſichten. 1. Abth. (13 Bl.) für topiſche, phyſikaliſche und mathematiſche Geographie; 2. Abth. für Ethnographie; 3. Abth. Staatenkarten. Kaſſel 1842.

7) C. Glaſer's „Topiſch=phyſikaliſcher Atlas in 10 Blättern nach den Werken von K. Ritter, v. Humboldt, Shouw, v. Roon, Berghaus, Nöggerath ꝛc. Mannheim 1844. 1 1/2 Thlr. (Sehr inſtructiv.)

8) „Phyſikaliſcher Atlas", von D. H. Berghaus. Gotha. Seit 1837. (Ausgezeichnet, aber koſtſpielig. Umfaßt in Sectionen: Meteorologie, Hydrographie, Geologie, Magnetismus, Pflanzen= u. Thiergeographie u. Anthropographie.

III. Die ganze Geographie umfaſſende Werke haben wir eine große Menge für allerlei Arten von Schulen und Leſern. Viele derſelben ſind als ganz bekannt anzunehmen; z. B. die Schriften von Dittenberger, Selten, Schuch, Schacht, Volger, Stein, Hörſchelmann, Nöſſelt, Cannabich, v. Roon, van der Smiſſen, Ungewitter, ferner die kleinern von Kappe, Rebau, Berlin (1844 vom Rector Lüben neu bearbeitet) und die umfänglichen bei Prof. Berghaus, Wilh. Hoffmann und Dr. K. Vollr. Hoffmann. Minder bekannt und im Norden Deutſchlands verbreitet ſind die vom Dir. Hugendubel in Bern ins Deutſche überſetzten Werke Fr. v. Rougemonts. („Erſter und zweiter Unterricht in der Geographie". 1840; und „Geographie des Menſchen". 1839.) — In der Form der Leſebücher halten ſich: C. Süßkind's „Die Erde". Allgemeiner und beſonderer Theil. (Blaubeuren 1843), und Abbeg's „Grundlinien der Natur=, Erd= und Himmelskunde. Berlin 1842.) Für die Völkerkunde dient u. A. die „Völkerkunde" oder Lebensweiſe, Sitten und Gebräuche der verſchiedenen Völker der Erde", von J. C. Reimers. Itzehoe 1844. — Der philoſophiſchen Betrachtung der Erdkunde wendet ſich zu: Prof. Dr. E. Kapp: „Philoſophie der Erdkunde". 2 Bde. Braunſchweig 1845. (eine geiſtreiche Schrift), und eine äußerſt lehrreiche, gehaltvolle „Geſchichte der Geographie und der geographiſchen Entdeckungen" hat man von Dr. Merlecker, 4 Bücher in 2 Bänden. Darmſtadt, ſeit 1839. — Ebenſo ſind für einzelne Länder und Staaten, namentlich für Deutſchland eine ſchöne Zahl guter geographiſcher Werke bekannt; z. B. von K. V. Hoffmann, Hörſchelmann, v. Hoff, Guts-Muths u. A.

Nachträglich wurde der Red. noch zugeſandt:

Leitfaden beim geographiſchen Unterricht. Von W. Volkmar, Lehrer am Gymnaſium zu Blankenburg. Braunſchweig, Meyer. kl. 8. (X und 152 S.)

Digitized by Google

Zuvörderſt eine Einleitung in 2 Curſen, die das Allgemeine der mathematiſchen und phyſiſchen Geographie — nicht ſtreng genug geordnet — behandelt, und dann kommen die einzelnen Erdtheile, und zwar das Unbekannte vorweg. Von einer ſtufenweiſe vom Leichtern zum Schwerern fortſchreitenden Anordnung des Stoffes iſt keine Rede, ebenſo wenig von einer Eintheilung in Curſe, die der Hr. Verf. für ganz überflüſſig hält. Sonſt iſt das Buch in Gymſien, deren Lehrer den analytiſchen Weg vorziehen, wohl brauchbar und der billige Preis (10 Sgr.) bei netter Ausſtattung würde ſeine Einführung in gedachte Anſtalten weſentlich unterſtützen. — N.

IV. Unter den Kartenwerken ſind die Schulatlanten von Stein, Stieler, Streit, Meyer, Wieland lange die alltäglichſten und verbreitetſten geweſen. Die neuere Zeit hat in dem bekannten Schulatlas von Vogel (mit Randzeichnungen), in denen von Rühle von Lilienſtern (vorzüglich in der Terrainzeichnung), von Platt, von Wagner, von Sohr, von Glaſer, Handtke, theils durch Trefflichkeit der Sachen, theils durch ungemeine Wohlfeilheit beſonders erwünſchte Hülfsmittel gewährt. Zu den ſchönſten und beſten Handatlanten gehören der von Daniel Völter (Eßlingen. 36 Karten) und der von v. Sydow. Einen hohen Werth hat auch der große Stieler'ſche Atlas, der jetzt wieder neu in 83 Blättern, in Lieferungen von 10 Bl. (zu $1^1/_2$ Thlr.) herausgegeben wird. Dagegen muß vor dem im Kortmann'ſchen Verlage in Berlin erſchienenen Schulatlas gewarnt werden.

Von den Wandkarten ſind die von v. Sydow die ſchönſten; groß, ſauber, für die phyſikaliſchen Verhältniſſe beſtimmt; politiſche Rückſichten fehlen. Neuerdings ſind auch die Karten von Handtke, zu denen von R. v. Lilienſtein, aus München, von Hälſig, von Ernſt, von Platt, von Kortmann, von Keller, theils über einzelne Erdtheile, theils Planiglobien hinzugekommen. Die Kartenwerke von O'Etzel, Ritter, Berghaus, Grimm gehören zu den koſtſpieligern und ſind nicht für Schulen beſtimmt. Sehr ſchön ſind die Reliefkarten und Globen von Kummer in Berlin und von Bauerkeller in Paris; letztere ſind verhältnißmäßig äußerſt billig (Europa koſtet c. 4 Thlr.). Die Hochkarten von W. Obermüller (Mannheim 1844) ſind faſt zu klein, um nützlich zu werden, ſie ſind aber auch ſehr billig, ähnlich denen von Ravenſtein in Frankfurt a. M.

Kurz es entfaltet ſich auch hier ein großer Reichthum von Hülfsmitteln. Die Zukunft wird es vielleicht geſtatten, mehr als blos die Namen derſelben hier aufzuzeichnen.

Digitized by Google

Schlußwort.

So weit es für diesmal Aufgabe ſein konnte und mußte, eine Orientirung auf dem Gebiete des geſchichtlichen und geographiſchen Unterrichts in Volksſchulen zu vermitteln und die Fälle ſowie die Tendenz der dazu vorhandenen und in der Neuzeit bedeutend vermehrten Hülfsmittel kurz anzudeuten, werden die voranſtehenden Erörterungen ihres Zwecks vielleicht nicht ganz verfehlen. Sie laſſen übrigens abſichtlich viel Raum zur Vervollſtändigung übrig und enthalten ſomit die Nöthigung in ſich verborgen, in den ſpätern Abhandlungen ebenſowol Ergänzungen im bisherigen Gebiet als Hinzufügungen des neuen Zuwachſes nachzubringen. Der Stimme der Schulwelt ſei es anheimgegeben, indem dieſe Auseinanderſetzungen ihr vertrauensvoll vorgelegt werden, deren Fortſetzung zu wünſchen oder abzulehnen. Mein Wunſch bleibt nur, ſtrebſamen Lehrern meines Vaterlandes in ihren Bemühungen um den *weltkundlichen* Unterricht in ihren Schulen nach Kräften förderlich zu werden.

Digitized by Google

X. und XI.

Rechnen und Raumlehre.

Von

Teickner.

Rechnenunterricht.

Der Rechnenunterricht hat, wie jeder andere Unterricht, einen äußern und innern Zweck. Entweder will er die Fertigkeit gewähren, die Zahl auf die im Leben vorkommenden Verhältniſſe mit Sicherheit anzuwenden — äußerer Zweck —, oder durch Beſchäftigung mit der Zahl und ihren Verhältniſſen die Kraft des Geiſtes für allgemein menſchliche Strebungen entwickeln, beleben und ſtärken — innerer Zweck —. Die auf dem erſtern Wege erlangte Bildung heißt **materielle**, auf dem andern **formale**.

Daß recht fertige und brauchbare Rechner fürs praktiſche Leben durch vielfältige Anwendung der Zahl auf gegebene Lebensverhältniſſe — auf materiellem Wege — gezogen werden können, beweiſt die Erfahrung. Der Schüler arbeitet mit Ziffern nach beſtimmten Regeln, ohne der Gründe ſich bewußt zu ſein. Die Einſicht in die Zahl und deren Verhältniſſe iſt dazu nicht erforderlich, ſondern nur ein gewiſſer Takt, die Ähnlichkeit zwiſchen den Verhältniſſen der Ziffernbildung und den Verhältniſſen der Dinge im gemeinen Leben mit einiger Sicherheit herauszufühlen. Es iſt keine Frage, daß auf dieſen Zweck gerichtete Übungen, wenn ſie von dem Schüler mit Intereſſe getrieben werden, mittels einer mehr zufälligen Abſtraction denſelben zu der Einſicht in die Zahlgeſetze ſelbſt führen können. Aber die Erfahrung und pſychologiſche Gründe laſſen dies nur in ſehr wenigen Fällen wahrſcheinlich finden. Darum hat man ſeit Peſtalozzi dieſes Verfahren, namentlich im Volksſchulunterricht, antiquirt. Dennoch hat uns

Digitized by Google

das Jahr 1844 eine Schrift gebracht, in welcher daſſelbe herrſcht. Sie heißt:

1) Praktiſche Kopfrechnenſchule. Von **Jakob von Eſſen.** 3. Aufl. Hamburg, Herold'ſche Buchhandlung.

Da dieſes Buch für das Kopfrechnen vorzugsweiſe beſtimmt iſt, welches ſich, ſofern immer möglich, nur mit der Zahl beſchäftigen und die Ziffer, weil dieſe nur ſichtbares Zeichen iſt, ausſchließen muß; ſo können wir das Buch nicht mehr zweckmäßig finden, weil das darin herrſchende Verfahren die Begriffe Ziffer und Zahl miteinander vermengt. Gleichwol iſt der Verf., wie Ref. glaubt, nicht ohne Erfolg bemüht, durch Anwendung einer ſinnreichen Rechnenmaſchine die Rechnenoperationen wenigſtens auf Anſchauung zu gründen, wodurch er offenbar viele Nachtheile ſeines reinmechaniſchen Verfahrens aufhebt.

So wenig Ref. in Übereinſtimmung mit tüchtigen Rechnenlehrern ein blos auf den Bau der Ziffer gegründetes Rechnen nach Regeln beim Kopfrechnen noch zeitgemäß findet, ſo mag er es doch beim ſchriftlichen Rechnen keineswegs verachten. Darum heißt er auch jetzt noch Beiſpielſammlungen, welche nach einfachen, kurz und beſtimmt ausgedrückten Regeln geordnet ſind, willkommen. Beim Gebrauche derſelben ſetzt er jedoch voraus, daß durch Verſinnlichung die Zahlbegriffe gewonnen, das Verhältniß derſelben zur Ziffer erkannt und die vier Grundrechnungsarten wenigſtens in ganzen Zahlen mündlich bis zur Fertigkeit innerhalb 1—1000 geübt worden ſind, wobei die Zahl als ſolche und nicht als Ziffer vorgeſtellt worden ſein muß.

In dieſem Sinne betrachtet Ref.

2) Vollſtändige Anweiſung zur gründlichen Erlernung des gemeinnützlichen Rechnens für Schulen und zum Privatgebrauch. In vier Heften. Erſter Theil: 1., 2., 3. Heft. Von **J. C. Richter,** Director einer Privatunterrichtsanſtalt in Leipzig. Zweite Aufl. Leipzig, Einhorn's Verlags-Expedition. (Fr. Brandſtetter.) 1845.

als ein recht brauchbares Buch für die Hand des Schülers.

Daſſelbe enthält eine ausreichende Menge von Aufgaben für die vier Grundrechnungsarten in unbenannten und benannten Zahlen, für die Brüche und Decimalbrüche. Bei jeder Art der Aufgaben ſind die allernöthigſten Erklärungen und die Regeln, nach welchen ſie behandelt werden ſollen, beigefügt. Aber Ref. kann, obgleich er die Brauchbarkeit des Buches anerkennt, die Anweiſung, welche der Verf. darin gibt, weder vollſtändig noch gründlich, wol aber praktiſch nennen. Neues enthält ſie nicht, wol aber manches Veraltete. Namentlich erſcheint es unangemeſſen, daß beim Addiren, Subtrahiren in unbenannten und benannten Zahlen dem Schüler auch nicht ein einziges Mal Gelegenheit gegeben wird, zu zeigen, daß er dieſe Exempel richtig anſetzen könne, denn die gleichnamigen Größen ſind hier ſtets genau untereinandergeſtellt. Deſſenungeachtet werden die Aufgaben, wenn auf ſorgfältiges und genaues Ausrechnen derſelben gehalten wird, große Sicherheit im mechaniſchen Rechnen geben.

Digitized by Google

Weit gewöhnlicher iſt jedoch jetzt, und gewiß mit Recht, das Verfahren beim Rechnen in Anwendung, nach welchem man den materiellen und formalen Zweck gleichmäßig zu erreichen ſucht und möglichſt gründliche, von der Anſchauung ausgehende Einſicht in die Zahl und zugleich Fertigkeit im Anwenden derſelben auf die Lebensverhältniſſe erzielt. Die Erfahrung hat jetzt über die Zweckmäßigkeit deſſelben bereits entſchieden.

Obgleich die hier aufgeſtellte Combination des formalen und materiellen Zwecks das allgemeinſte Princip iſt, worauf die Verff. der Rechnenbücher fußen, ſo bemerkt man doch immer noch namhafte Variationen dieſes Motivs, indem Einigen mehr die Einſicht in die Zahl, Andern die Anwendung derſelben wichtiger ſcheint. Auch über die Erzielung der Einſicht ſind die Meinungen verſchieden. Von dem ſtreng Peſtalozzi'ſchen Verfahren: bei den Anſchauungen ſo lange zu verweilen, bis durch dieſe der Zahlbegriff und die Operation mit derſelben begriffen iſt, iſt namentlich Prof. Stern ſchon vor länger als zehn Jahren aus dem Grunde abgewichen, weil der Schüler durch zu langes Haften an den Dingen die Kraft für Abſtraction einbüßt, weshalb denn Stern ſehr bald ohne Anſchauungsmittel operiren läßt. Wir ſind aber der Meinung, obgleich wir den Stern'ſchen Grund im Allgemeinen als richtig annehmen, daß darüber, wie lange man mit Hülfe von Anſchauungsmitteln operiren ſoll, die Individualität des Schülers entſcheide.

Den lückenloſeſten Gang vom Concreten zum Abſtracten und dann von der Zahl zu ihrem Zeichen = Ziffer, alſo auch anwendbar für die ſchwachbegabten Schüler, gibt Emerſon an in

3) **Emerſon's** Erſtes Rechnenbuch, herausgeg. von Dr. Laßler.

und in

Deſſelben Buches zweitem Theile. 1. Abtheil. Kopfrechnen. 1845. — Ebend. 2. Theil. 2. Abth. Tafelrechnen. Leipzig, Verlag von Herm. Hartung. 1846.

Als Handbuch für den Lehrer höchſt inſtructiv, aber für die Hand des Schülers nicht brauchbar. Auch iſt gerade das Specielle nicht Alles empfehlenswerth, aber doch der Gang im Ganzen, der Geiſt.

Mehr dem praktiſchen Zwecke ſich zuneigend, ohne jedoch den formalen zu ſehr in den Hintergrund zu ſtellen, ſind folgende Schriften:

4) **Boſſe, F. W.**, Fibel oder die erſten Übungen im Rechnen mit ganzen Zahlen von 1—1000. Zunächſt als Vorübungen zu dem Rechnenbuche für die Volksſchule. Gütersloh, Bertelsmann.

5) **Derſelbe**, Beantwortungen zu Nr. 4.

6) **Derſelbe**, Praktiſche Anleitung zum Kopfrechnen für den Lehrer.

7) **Derſelbe**, Drei einzelne Hefte Aufgabenſammlungen, aus Nr. 6 beſonders abgedruckt für die Hand des Schülers.

Die Schriften 4—7 zeichnen ſich beſonders durch Billigkeit aus und möchten ſich vorzugsweiſe für Landſchulen eignen.

Digitized by Google

8) **Stern, W.**, Aufgabenbüchlein für das Tafelrechnen. Zweite verm. u. verb. Aufl. Karlsruhe, Chr. Fr. Müller'ſche Hofbuchhandl. 8. 80 S. 3¾ Sgr. (Für die Hand der Schüler.)

Von allgemeiner Brauchbarkeit und nach des Ref. Meinung dienlich zur gleichmäßigen Erreichung des formalen und materiellen Zwecks des Rechnenunterrichts, jedoch nur für die Oberklaſſe der Volksſchule.

9) **Jacob** und **Thomas**, Aufgaben zum Tafelrechnen. 3. Heft. Leipzig, bei C. G. Naumann. 7 Sgr.

Sehr gut für formale und materielle Bildung, aber wegen des darin herrſchenden Maß-, Münz- ꝛc. Syſtems nur für das Königreich Sachſen durchaus brauchbar.

10) **Harms**, Aufgaben zum ſchriftlichen Rechnen.

Nur für oldenburgiſche Schulen recht anwendbar.

Den formalen Zweck fördernd und führend zur tiefern Einſicht in die gemeinen und Decimalbrüche, und mehr der Wiſſenſchaft als dem praktiſchen Leben dienend, ſind folgende Sammlungen:

11) **Eſcher, G. v.**, Aufgabenſammlung über die gewöhnlichen Brüche zum Gebrauch für Real- und Secundarſchulen. Zürich, Meyer u. Zeller. 1845. 8. IV u. 16 S. 5 Sgr. (Für die Hand des Schülers.)

12) **Derſelbe**, Reſultate zu Nr. 11.

13) **Derſelbe**, Aufgabenſammlung über die Decimalbrüche. 8. 24 Pr. 6 Sgr. (Für den Schüler.)

14) **Derſelbe**, Reſultate zu Nr. 13.

Wir haben die unter 11—14 genannten Schriften deshalb hier, wo wir nur ſolche nennen wollten, welche für die Volksſchule geeignet ſind, weil wir wünſchten, daß die Volksſchullehrer ſich mit der Art, wie darin die Brüche behandelt ſind, bekannt machen möchten, um den Unterricht in dieſer Sphäre allſeitiger und verſtandweckender behandeln zu lernen als gewöhnlich in Volksſchulen geſchieht.

Als neue Erſcheinungen in der Rechnenbücher-Literatur für Volksſchulen können wir diejenigen Schriften bezeichnen, die ſowol zum praktiſchen als formalen Zwecke Arithmetik und Geometrie miteinander combiniren. Dem Ref. ſind bis jetzt folgende Schriften dieſer Art zu Geſicht gekommen:

15) **Schürmann, Fr.**, Rechnenbuch für Elementarſchulen, in 4 Heften. Insbeſondere. Viertes Heft. Raumrechnung oder kleine praktiſche Geometrie. Mit 4 Figurentafeln. Meurs 1844. Druck und Verlag von der Rheiniſchen Schulbuchhandlung.

Von demſelben Verf. und in demſelben Verlage:

16) Rechnenbuch für Elementarſchulen. Viertes Heft. Raumrechnung. Übungsbuch.

17) **Strigl, Joh.**, Die Raumlehre und der Rechnungsunterricht in ihrer Verbindung für die drei Schülerklaſſen der Volksſchule methodiſch bearbeitet. Ulm 1841. Verlag von Seitz.

Digitized by Google

Schürmann und Strigl haben die Geometrie mit dem Rechnen, Erſterer bewogen durch den Hinblick auf das formale bildende Element der Geometrie und das einſtige Lebensbedürfniß des Volksſchülers, Letzterer genöthigt durch das würtembergiſche Schulgeſetz, welches der Geometrie im Lectionsplane keinen Platz einräumt, in Verbindung geſetzt.

Beide Verfaſſer ſind aus formalen und materiellen Gründen von der Nothwendigkeit, die wichtigſten Lehren der Geometrie dem Volksſchüler zugänglich zu machen, überzeugt. Schürmann läßt letztere jedoch erſt zum Rechnen hinzutreten als letzten Curſus des Rechnenunterrichts und benutzt ſie, um die Berechnungen ſolcher Raumverhältniſſe, welche nicht unmittelbar durch Anſchauung erkannt werden können, aber doch im praktiſchen Leben häufig genug vorkommen, dem Schüler begreiflich zu machen.

Obgleich das Büchlein für Volksſchulen als vierter und letzter Curſus des Rechnenunterrichts vorzugsweiſe beſtimmt iſt, ſo ſoll es doch auch unabhängig von dieſer Verbindung für Präparandenſchulen, Seminare und die untern und mittlern Klaſſen der Realſchulen und Gymnaſien als Lehr- und Übungsbuch in der Raumlehre dienen. So zweckmäßig Ref. dies Buch Schürmann's für die Oberklaſſe unſerer Volks- und Präparandenſchulen, wie für die Fortbildungsanſtalten oder ſogenannten Sonntagsſchulen findet, weil es nach einer geiſtbildenden Methode die wichtigſten elementariſchen Kenntniſſe des Meſſens gewährt und deren Anwendung auf das Leben zeigt und übt: ſo macht er doch an ein geometriſches Lehrbuch für Seminare, Realſchulen und insbeſondere Gymnaſien andere Forderungen als die, welchen hier entſprochen wird. Realſchulen und Gymnaſien nämlich ſollen die Geometrie von vornherein wiſſenſchaftlich, d. i. in ſyſtematiſcher Form, auffaſſen lehren und von der Praxis abſehen, welche durch längern und umfangreichern Unterricht verwandter Disciplinen erzielt werden kann. Unſere Schullehrerſeminare ſollten jedoch bei ihren Zöglingen den Beſitz der hier vorgetragenen mathematiſchen Lehren vorausſetzen. Wie freilich unſere Seminarbildung noch jetzt ſteht, möchte auch dieſer das Buch förderlich ſein, zumal die methodiſche Behandlung des Stoffs vor der Hand als Muſter gelten kann. Für Volksſchulen dagegen ſcheint uns der Verf. den Gegenſtand ganz richtig aufgefaßt und behandelt zu haben, und zwar

a) weil er die Raumlehre erſt da zur Zahllehre treten läßt, wo die nöthigen Vorkenntniſſe in den Zahlverhältniſſen und die für dieſen Gegenſtand geeignete Dispoſition des Geiſtes für abſtracte Lehren beim Schüler vorausgeſetzt werden können; und
b) weil der Verf. durch die gedachte Verbindung der Zahl und des Raums die Disciplinirung des Geiſtes für conſequentes Denken ſich als Hauptaufgabe ſtellt, ohne dabei den praktiſchen Zweck aus dem Auge zu verlieren. So ſcheinen uns beide Zwecke weit ſiche-

Digitized by Google

rer erreicht werden zu können als durch die Trennung beider Unterrichtsfächer.

Ref. geht nicht weiter auf Einzelheiten der Schürmann'ſchen Schriften ein, weil er wünſcht und hofft, jeder tüchtige Volksſchullehrer werde ſich in den Beſitz des Lehrbuchs ſetzen und dann ſelber die Vortrefflichkeit deſſelben erkennen. Das Übungsbuch, welches die im Lehrbuche enthaltenen Aufgaben beſonders gibt, hätte jedoch die Reſultate nicht auch aufnehmen ſollen, wie geſchehen.

Bevor die Geometrie mit Erfolg gelehrt werden kann, muß der Geiſt des Schülers bereits ein Intereſſe und einen ziemlichen Grad von Fertigkeit für abſtractes Denken gewonnen haben, was durch geeigneten Unterricht im Rechnen ermöglicht wird. Die Raumlehre eher zu beginnen als Dieſes erreicht worden, ſcheint uns in der Volksſchule unpaſſend. Darum ziehen wir die Schürmann'ſche Behandlung der Strigl'ſchen vor. Strigl nämlich denkt ſich drei Schülerklaſſen und beginnt die Form- und Raumlehre ſofort neben und mit dem Rechnenunterricht in der unterſten Klaſſe und führt die Verbindung durch alle drei Klaſſen (Curſe) hindurch ſo, daß zuerſt in jedem Curſe Belehrungen und Übungen fürs Rechnen, dann für die Raumlehre gegeben, dann beide verbunden werden.

Im erſten Curſe (Schüler von 6—8 Jahren) Rechnen im Zahlenumfang von 1—100. Raumlehre: Die Zahl wird an Körpern, Flächen, Linien und Punkten veranſchaulicht.

Im zweiten Curſe (Schüler von 9—11 Jahren) Rechnen: 1—100,000 und einleitende Belehrung zu den Brüchen. Raumlehre: Theilung der Körper, Flächen, Linien ꝛc. Entwickelung des Begriffs „Meſſen". Der Schüler wird mit Längen- und Flächenmaßen bekannt gemacht.

Im dritten Curſe (Schüler von 12—14 Jahren) Rechnen: vier Grundrechnungen in Brüchen. Raumlehre: Flächenberechnungen bei Rauten, Dreiecken, Trapezen und Vielecken. Rechnen: Decimalbrüche, Dreiſatz. Combination: Kreisberechnung in Verbindung mit der einfachen Regeldetri, dem Kettenſatz, die umgekehrte Regeldetri (wozu dieſe bei richtiger Einſicht in die Zahlenverhältniſſe widerſinnige Benennung?). Geometriſche Zahlverhältniſſe, Proportionsrechnung, geometriſche Körper im Allgemeinen. Berechnung der Prismen, des vierkantig beſchlagenen Holzes, Gewinn-, Verluſt-, Geſellſchafts- und Zinsrechnung ꝛc. Berechnung der Walzen, Kegel, des runden Holzes, der Kugel, des Frucht- und Aichmaßes, der walzenförmigen und ovalen Fäſſer ꝛc.

Da bei dem Strigl'ſchen Verfahren die Raumlehre der Zahllehre überall nur untergeſchoben erſcheint, ſo iſt dadurch eine ziemliche Verwirrung entſtanden, trotz der Mühe, die ſich der ehrenwerthe Verf. gegeben hat, die beiden Disciplinen zur Erleichterung des Begreifens auseinanderzuhalten. Das Schulgeſetz nur kann den Verf. entſchuldigen, die Sachen alſo vermengt zu haben. Aber gewiß wird er zu-

Digitized by Google

geſtehen, daß er bei größerer Freiheit den Unterricht anders würde geführt haben. Deſſenungeachtet werden viele Volksſchullehrer das Buch mit Nutzen ſtudiren. An Scharfſinn fehlt es dem Verf. nicht. Darum iſt aus dem Buche viel zu lernen, was auf den Rechnenunterricht im Allgemeinen angewandt werden kann.

Noch erwähnen wir für den Elementarunterricht im Rechnen einiger neuerdings zur öffentlichen Kenntniß gekommenen Veranſchaulichungsmittel.

1) Apparat für den erſten Unterricht im Rechnen; von **Maxim. Otto Krämer** beſchrieben in dem „Originalwerk für einen ganz neuen Unterrichtsgang. Leipzig, bei R. Frieſe. 1844.“

2) Rechnentafel von **Emerſon.** Zur Verſinnlichung der erſten Zahlbegriffe, als Titelvignette abgebildet auf dem Umſchlage des erſten Rechnenbuchs von Demſelben.

3) **Jakob von Eſſen**, Rechnenmaſchine.

Nach einem Rec. in der Pädagog. Lit.-Zeit. ein ganz vorzügliches Mittel zur Veranſchaulichung beim Rechnen, jedoch Ref. nicht genauer bekannt.

4) Rechnentafel, beſchrieben von **L. Haug**, Taubſtummenlehrer in Gmünd. (Siehe Volksſchule von Rieke 1845. IX. S. 396.)

Sehr ſinnreich, einfach und nicht theuer.

Schließlich müſſen wir noch einer eigenthümlichen Auffaſſung der Zahl und des Zuſammenhangs ihres Begriffs mit dem vom göttlichen Weſen gedenken, die in neuer Zeit namentlich Maximilian Otto Krämer aufgeſtellt und nicht ohne Scharfſinn vertheidigt hat. Man vergleiche deſſen Originalwerk für einen ganz neuen Unterrichtsgang. Leipzig, in Comm. bei Rob. Frieſe. 1844, ein Werk, das reich an neuen Gedanken und überraſchenden Combinationen iſt und auf ſeinen 75 Seiten mehr zu denken gibt als viele 20 Bogen lange Schriften der neuern pädagogiſchen Literatur.

Hat Krämer den Begriff der Zahl gewonnen, ſo ſchließt er daran die Vorſtellung des göttlichen Weſens, als der Ureinheit, in welcher alle übrigen Einheiten enthalten ſind. An dem großen Tauſendwürfel, einem weſentlichen Stücke des vorhin unter 1) aufgeführten Rechnenapparats von Demſelben, ſoll die erſte Vorſtellung von Gott gewonnen werden, und nach dem erſten Zählen folgt unmittelbar das erſte Gebet des Schülers. So ſonderbar dieſes klingt und ſo wenig auch Ref. dem Krämer beiſtimmt, welcher die lebendige Idee Gottes in die Reihe abſtracter Formvorſtellungen (im Geiſte des Kindes) legt und dadurch die pſychiſchen Entwickelungsreihen, wie ſie ſich jetzt gewöhnlich geſtalten, confundirt, ſo haben doch viele Rechnenlehrer, z. B. Kopf und Brand ꝛc., Manches gethan, was auf Krämer'ſche Principien zurückgeführt werden kann und nur durch dieſe gerechtfertigt erſcheint, indem dieſe eine große Menge des Rechnenſtoffs aus der Bibel hernehmen. Dieſe erinnern an den alten Prediger Schmidt aus dem Jahre 1736, dem beim letzten Kapitel des Pre-

Digitized by Google

digers Salomonis folgender Einfall kommt: „Siehe da gleichſam in Salomo einen ſubtilen Rechnenmeiſter, der nach vielen Operationibus die widerſinnige und doch wahrhafte Äquation gefunden: x = o, welches auf Deutſch ſo viel geſagt iſt als: Alles = Nichts, Alles iſt eitel.“ Aber bei Krämer iſt die Ideenaſſociation zwiſchen Zahl und Gott mehr als ein Einfall, es iſt die Frucht eines tiefen Denkens, aber leider eines vom Leben getrennten abſtracten Denkens. Doch führt es uns zu weit, das Wahre und darum auch Praktiſche jener Ideenaſſociation hier zu entwickeln und wir empfehlen unſern Leſern, ſich recht ernſtlich mit der Krämer'ſchen Schrift zu befaſſen, ſie werden darin keine Befriedigung, aber viel, ſehr viel Anregung finden, dem bis jetzt üblichen Unterrichtsverfahren tiefer nachzudenken und dann auch viel Unhaltbares in demſelben entdecken.

Kurz geſagt erklärt ſich Krämer's Anſicht durch die Wahrheit: Extreme berühren ſich; denn in Gott iſt Alles vereint und in der Zahl iſt Alles entzweit und weiter vervielt.

Raumlehre.

Außerdem, daß die Mathematik in ihren Elementen, und zwar nicht nur in der Arithmetik, ſondern auch in der Geometrie, der Volksſchule zugänglich gemacht worden iſt, hat ſie auch eine gründlichere ſyſtematiſche Bearbeitung gewonnen, und dadurch iſt auch ihr Werth für die Wiſſenſchaft erhöht worden. Zugleich haben ſich mehre Schriftſteller bemüht, durch die Methode dieſelbe intereſſanter für die Jugend zu machen, welche eine wiſſenſchaftliche Bildung auf Gymnaſien und Realſchulen ſucht.

Zur letztern Gattung rechnen wir die Schrift von

Nagel, Dr. Chr. Heinr., Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Real- und Gymnaſialanſtalten. Vierte verb. und verm. Aufl. Ulm 1845. Verlag der Wohler'ſchen Buchhandlung. (F. Lindemann.)

Da die vorliegende Schrift in der vierten, wenig veränderten Auflage erſcheint, ſo weit ſolche auf ihr weſentliches Merkmal bezogen wird, und bereits vortheilhaft bekannt iſt, ſo verweiſen wir nur auf die Beurtheilung der erſten Auflage in der Pädagog. Lit.-Zeit. von Sickel. 1. Jahrg. S. 273 u. f.; der dritten Auflage in der Pädag. Lit.-Zeit. von Looff (Fortſetzung der Sickel'ſchen), 3. Jahrg. S. 183; der vierten Auflage ebend. 5. Jahrg. S. 194, wo ſie überall wohlverdientes Lob erhält.

Digitized by Google

XII.

Geſang-Literatur *).

I. Zur Methodik des Geſang-Unterrichts.

1) Kurzgefaßte Geſanglehre für Volksſchulen und Singchöre; von **Fr. Silcher.** Tübingen, bei Laupp. 1845. (VI u. 41 S. 7½ Sgr.)

„Eine naturgemäße Darſtellung und Behandlung der Tonleiter und ihrer Intervalle und der im Volksgeſange gebräuchlichen Takt- und Tonarten, ferner Hand in Hand damit paſſende Beiſpiele und kurze Belehrungen über Accent der Töne und über reine Ausſprache der Laute und Sylben im Geſange, ſowie endlich eine methodiſche Verfahrungsart hinſichtlich der Ausweichungen und der Moll-Tonarten — Das iſt es, was dieſe Anleitung zu geben verſucht.“ Sie ſchließt deshalb Alles aus, was über das Bedürfniß in der Volksſchule hinausgeht, und iſt ſomit beſonders dem „angehenden“ Volksſchullehrer zu empfehlen, der oft durch die Maſſe des Stoffs, den ausführlichere Geſanglehren bieten, verwirrt und in der Auswahl des Paſſenden irre geleitet wird. Eine kurze Überſicht des Inhalts, der für drei Singcurſe eingerichtet iſt, dürfte einen genügenden Blick in die Anordnung des Werkchens geben: (der erſte [vorbereitende] Curſus ſoll das Gehör und Taktgefühl durch kleine diatoniſche Lieder üben, wozu das 1. Heft der Kinderlieder des Verfaſſers [ſ. unter II. Nr. 4] am geeignetſten erſcheint.) II. Curſus (8. und 9. Jahr): 1) Noten, Pauſen, Notengeſtell; 2) Höhe und Tiefe der Töne; 3) die Tonleiter auf dem Notengeſtell; 4) Tonſchritte; 5) die Notennamen; 6) Länge und Kürze der Töne; 7) das Taktſchlagen und die C-Leiter; 8) die Taktarten der Choralmelodien. III. Curſus (10. und 11. Jahr):

*) Aus Gründen, die wir in der Vorrede angegeben haben, muß für dieſes Jahr die Methodik des Geſangunterrichts wegfallen.

D. Red.

Digitized by Google

9) rhythmiſche melodiſche Beiſpiele im Viervierteltakt, in der C-Leiter; 10) die halben Töne; 11) Bildung der verſchiedenen Kreuzleitern; 12) Ausweichungen der Kreuzleitern; 13) Fortſetzung der rhythmiſch-melodiſchen Beiſpiele im Viervierteltakt, in der G-Leiter; 14) rhythmiſch-melodiſche Beiſpiele im Dreivierteltakt, in der D-Leiter; 15) rhythmiſch-melodiſche Beiſpiele im Dreiachteltakt, in der A-Leiter. IV. Curſus (12., 13. und 14. Jahr): 16) Bildung der verſchiedenen B-Leitern; 17) Ausweichungen der B-Leitern; 18) Fortſetzung der rhythmiſch-melodiſchen Beiſpiele im Sechsachteltakt, in der F-Leiter; 19) rhythmiſch-melodiſche Beiſpiele in der B-Leiter; 20) rhythmiſch-melodiſche Beiſpiele in der Es-Leiter; 21) rhythmiſch-melodiſches Beiſpiel in der As-Leiter; 22) von den Triolen; 23) Accorde; 24) die Tonverhältniſſe in Moll und Vorübungen hierin; 25) die C-Mollleiter; 26) Fortſetzung der Vorübungen in Moll in einer höhern Tonlage, nebſt Aufſtellung der G-Mollleiter; 27) Aufſuchung der im Volksgeſange noch gebräuchlichen Mollleitern; 28) Kunſtwörter in Beziehung auf das Zeitmaß.

2) Theoretiſch-praktiſche Geſanglehre für Bürger- u. Landſchulen, oder: Stufenweiſe fortſchreitendes Handbuch zum Gebrauche für Lehrer u. Schüler beim Geſangunterrichte. Mit ausgewählten zwei-, drei- u. vierſtimmigen, vom Leichtern zum Schwerern übergehenden Übungsſtücken im Tontreffen, Takthalten, Pauſiren u. Schönſingen, worunter eine große Auswahl von Leichenarien. Von **H. G. Langer**, Cantor. Bevorwortet vom Oberlehrer G. A. Winter. Leipzig, Wöller. 8. (8 Bg. Eleg. geh. 12½ Sgr. — 12 Exempl. für 1¾ Thlr.)

3) Theoretiſch-praktiſche Anleitung zum Geſangunterrichte in Schulen; oder über Gehör- und Stimmbildung, Unterricht über Tonzeichen, Tonleitern, Kenntniß des Taktes, Harmonielehre u. Grundaccorde. Von **H. Sattler**. Quedlinburg, Ernſt. 1845. 8. (4½ Bg. Eleg. geh. ⅓ Thlr.)

4) Der erste Lehrmeister im Gesang-Unterricht, allen Erziehungsanstalten etc. gewidmet von **A. Le Carpentier**, Prof. am Conservatorium zu Paris. In einem Bande. (Mit Titelvign.) Mainz, Antwerpen u. Brüssel, Schott's Söhne. — Leipzig, Leede. 1845. qu. gr. 4. (10¼ Bg. geh. 1⅓ Thlr.)

5) Dasselbe für den Gebrauch in Schulen eingerichtet von **E. B. Heinrichs**, Gesanglehrer. Ebend. gr. 8. (3 Bg. geh. ⅓ Thlr.)

6) Kurzgefasste theoretisch-praktische Singschule, nebst einigen vierstimmigen Vocalsätzen vorzüglicher Meister. Von **Franz Miloche**, Domchorregent u. Gymnasial-Gesanglehrer. Passau, Ambrosi. 1844. qu. gr. 4. (8 Bg. geh. ½ Thlr.)

7) Methode de Vocalisation. — Neueste, vollständige (theoretisch-praktische) Gesangschule für Sopran oder Tenor der Conservatorien zu Paris, Brüssel u. Neapel, mit deutschem u. französischem Text zum Selbstunterrichte vom ersten Anfange bis zur höchsten Ausbildung fortschreitend, in 2 Theilen, von **A. Panseron**, Prof. des Gesanges am Conservatorium zu Paris. 2. Aufl. Köln, Eck u. Comp. Fol. (48½ Bg. 8 Thlr.)

8) Beiträge zur Methodik des Geſangunterrichts in Volksſchulen, von **Guſt. Adolf Noack**, Schullehrer zu Erlbach. Der „Beiträge zur

Pädagogik und Didaktik" zweites Heft. Chemnitz u. Schneeberg, Gödſche. 8. (VIII u. 63 S. 5 Sgr.)

Die Broſchüre ſoll als Vorwort zu einer neuen Ausgabe des „Liederkranzes", ſowie zweier neuerſchienenen Werke des Verf. dienen, nämlich der „32 Wand-Notentafeln, enthaltend 60 der gehaltreichſten und am häufigſten vorkommenden Choralmelodien, zum Gebrauche beim Geſangunterricht in Volksſchulen" und den „Methodiſch geordneten Vorübungen zum Geſangunterricht in Volksſchulen". Das Buch zerfällt in vier Abſchnitte. Im erſten ſpricht der Verf. über die Wichtigkeit des Geſangunterrichts in Volksſchulen, den er aus pſychologiſchen Principien ableitet; im zweiten über das Ziel des Geſangunterrichts, Auswahl und Abgrenzung des Stoffs und die methodiſche Behandlung deſſelben; im dritten über die Schwierigkeiten des Geſangunterrichts und die bei demſelben anzuwendenden Hülfsmittel, und im vierten macht er noch einige methodologiſche Bemerkungen über die im 2. Curſus des Geſangunterrichts anzuſtellenden melodiſchen und rhythmiſchen Übungen, über das Reinſingen und über mehrſtimmigen Geſang. — Der Lehrer erhält manche treffliche Winke und wird ſich gern ein Heft anſchaffen, das bei ſo billigem Preiſe des Brauchbaren und zu Beherzigenden ſo Vieles enthält.

9) Choralgesang-Schule, oder leichtfasslicher Unterricht in dem Gregorianischen Choral, mit Rücksicht auf den Röm., Mainz., Trierschen u. französischen Choral. Von **H. B. Wiss**, Musiklehrer an der königl. Studienanstalt zu Speyer. Neue Ausgabe. Speyer u. Grünstadt, Neidhard. gr. 8. (5 Bg. Eleg. geh. $18^3/_4$ Sgr.)

10) Der evangeliſche Kirchengeſang und ſein Verhältniß zur Kunſt des Tonſatzes, dargeſtellt von **Carl von Winterfeld**. Zweiter Theil: der evangeliſche Kirchengeſang im 17. Jahrhundert. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. gr. 4. ($85^1/_2$ Bg. u. $25^1/_2$ Bg. Muſikbeilagen. 16 Thlr.)

11) Geſchichte, Geiſt und Ausübung des Geſanges, von Gregor dem Großen bis auf unſere Zeit. Von **H. F. Mannſtein.** Leipzig, Teubner. gr. 8. ($10^1/_8$ Bg. u. $2^1/_4$ Bg. Muſikbeilagen. Eleg. geh. $1^1/_3$ Thlr.)

II. Sammlungen von Geſängen.

1) Für Kinderſtimmen.

1) Liederwäldchen. Sammlung echter deutſcher Volksweiſen mit alten u. neuen Texten für die Kleinkinder- und (niedern Klaſſen der) Volksſchulen. Herausgeg. von **F. A. L. Jacob.** 1. Heft. (Stereotyp-Aufl.) Eſſen, Bädecker. ($1^1/_2$ Sgr. Auf 100 Expl. 8 Freierpl.)

Die große Wohlfeilheit bei hübſcher Ausſtattung und einer Reichhaltigkeit, wie ſie bei dem beſcheidenen Preiſe wol ſelten gefunden wird, empfehlen das Heft ganz vorzüglich und werden zu ſeiner Einbürgerung in den Schulen weſentlich beitragen. Es enthält 42 ein- und zweiſtimmige Lieder mit gut gewählten Texten.

2) Sammlung zwei-, drei- und vierſtimmiger Lieder zum Gebrauch beim Geſangunterrichte in Schulen, herausgeg. von **Carl Abela**,

Digitized by Google

Cantor ꝛc. 1. Heft. 6. (Stereotyp-) Ausg. Leipzig, Hartknoch. qu. 4. (16 Bg. 12½ Sgr.)

3) Ausgewählte Sammlung ein- und mehrſtimmiger Geſänge für Volksſchulen, Familienkreiſe und Geſangvereine, von **J. Th. Kretzer**, Lehrer zu Koblenz. I. Abtheilung. 1. u. 2. Heft. Koblenz, Hölſcher. (à 2 Bg. 2 Sgr.)

„Das vorliegende Werkchen beſteht aus III. Abtheilungen. Die I. Abtheil. enthält einſtimmige Geſänge für das früheſte Kindesalter und die untern Klaſſen der Volksſchulen, die II. Abtheil. enthält zweiſtimmige Geſänge für Mittelklaſſen, und die III. Abtheil. drei- und vierſtimmige Geſänge für Oberklaſſen und Geſangvereine. Jede Abtheilung wird 2 bis 3 Hefte ſtark und ſo billig verkauft, daß die Anſchaffung ſelbſt in Dorfſchulen keine Schwierigkeit macht.“

Das erſte Heft enthält eine kurze Einleitung, die zur gelegentlichen Erklärung wichtiger Tonverhältniſſe dienen ſoll, 69 vom Leichtern zum Schwerern fortſchreitende Tonſätze und 32 Lieder für das früheſte Kindesalter. Im zweiten Hefte ſind letztere fortgeſetzt und an dieſe ſchließen ſich noch 40 Lieder für die untern Klaſſen der Volksſchulen, mit denen die erſte Abtheilung, die ein geſchloſſenes Ganzes bildet, endet. Wir können aus voller Überzeugung dem Wunſche des Herausgebers beiſtimmen: „Möge das Werkchen denn mit Liebe aufgenommen werden und zur Veredlung des Geſanges ein Scherflein beitragen!“

4) Geſänge der Jugend. 48 Kinderlieder für Schule und Haus. Zwei-, drei- u. vierſtimmig componirt von **Fr. Silcher**. Heft 1—4. 2. Aufl. Tübingen, H. Laupp. (15 Sgr. Partiepreis bei mindeſtens 25 Exempl. 11¼ Sgr.)

Das erſte Heft, das auch, wie alle übrigen, einzeln zu haben iſt, gibt 12 Kinderlieder aus dem Anhange des Specter'ſchen Fabelbuchs, die ſämmtlich zweiſtimmig geſetzt ſind. Das 2. Heft enthält zwei- und dreiſtimmige Lieder (auch einen Canon), deren Texte von E. M. Arndt, Agnes Franz, Fr. Güll, Hölty, Wilh. Müller, Chriſtoph Schmidt u. A. gedichtet ſind. Das 3. Heft enthält neben zwei- und dreiſtimmigen Liedern auch 2 vierſtimmige, die zugleich von Männerſtimmen geſungen werden können. Nr. 1, ein Gebet von Agnes Franz, iſt zu Anfang und in der Mitte Sprechgeſang ohne Taktzeichen, und der Comp. äußert in einer voranſtehenden Bemerkung den Wunſch, dies Gebet als Schulgebet eingeführt zu ſehen. Wir müſſen geſtehen, daß uns ein einfacher, würdevoller, im Takte geſungener Choral als beiweitem erbaulicher und der religiöſen Stimmung angemeſſener erſcheinen will. Im 4. Hefte, das auch 12 Lieder, darunter ein vierſtimmiges und zum Schluß einen dreiſtimmigen Choral enthält, kommen hier und da chromatiſche Fortſchreitungen vor, „in der Abſicht, die Schüler allmälig auch an ſolche Töne zu gewöhnen, die nicht leitereigen ſind“. Die Lieder ſind in vielen Schulen in 17,000 Exemplaren verbreitet und dies dürfte an ſich

Digitized by Google

ſchon ein beachtenswerthes Zeugniß für die Brauchbarkeit derſelben abgeben.

5) Mehrſtimmiges Schulliederbuch für mittlere und höhere Volksſchulen. Von **Herm. Hauer.** 2. verb. Aufl. Berlin, Enslin. Oct.=12. (3½ Bg. Eleg. geh. 5 Sgr.)

6) Deutſcher Liedergarten. Sammlung von ein=, zwei=, drei= u. vierſtimmigen Liedern für Mädchenſchulen. In 3 Heften herausg. von **L. Erk** u. **Aug. Jacob.** 1. Heft: 64, theils ein=, theils zweiſtimmige und für das Jugendalter von 5 bis 9 Jahren geeignete Lieder enthaltend. Eſſen, Bädecker. 1846. Oct.=12. (1⅔ Bg. 2 gGr.)

7) Deutſcher Liederkranz für Schulen. Eine Sammlung von 52 Liedern. Nebſt einem Anhange, das Nöthigſte von den Noten, 60 Vorübungen und 25 Canons enthaltend. Herausg. von **C. F. Rothe**, Cantor ꝛc. Dresden u. Leipzig 1846, Arnold. gr. 8. (5¾ B. 6 Sgr. — 25 Exempl. 3⅓ Thlr.)

8) Kinderklänge. Eine Auswahl kleiner Denkverſe u. Liedchen für Kinder von 4 bis 9 Jahren, componirt von **Joh. Georg Martin**, Lehrer. Koburg, Riemann. gr. 16. (7¾ Bg. Eleg. geh. 10 Sgr.)

9) Der kleine Sänger. Eine Sammlung der beſten und angenehmſten ein= u. zweiſtimmigen Geſänge, beſonders für Schulen. 1. Heft. Poſen, Cohn. 8. (4½ Bg. 3 Sgr.)

10) 65 ein= und zweiſtimmige Schullieder, methodiſch geordnet und herausgeg. von **J. A. Federer**, Primarlehrer in St. Gallen. 2. verb. u. verm. Aufl. der 58 Schullieder. St. Gallen u. Bern, Huber u. Comp. 8. (2½ Bg. 2 gGr.)

11) ABC für kleine und große Kinder, gezeichnet von dresdner Künſtlern, mit Erzählungen und Liedern von **R. Reinick**, und Singeweiſen von **Ferd. Heller.** Leipzig, G. Wigand. Schmal 4. (12½ B. u. 27 Bilder. 1⅓ Thlr.)

12) Funfzig neue Kinderlieder von **Hoffmann von Fallersleben.** Nach Original= und bekannten Weiſen mit Clavierbegleitung von Ernſt Richter. Mit Beiträgen von Marx, F. Mendelsſohn, O. Nicolai, Reißiger, R. Schumann und L. Spohr. Mannheim, Baſſermann. (½ Thlr.)

Herrliche Erzeugniſſe eines die Kinderwelt in ihrem ganzen Leben und Weben verſtandenen und aufgefaßten Dichters, dem wir ſchon mehre derartige vortreffliche Erzeugniſſe verdanken. Die Weiſen ſind dem Texte ganz angemeſſen und die Clavierbegleitung, die übrigens nicht für Kinder beſtimmt iſt, verdient volle Anerkennung. Möge uns der gemüthliche Kinderfreund, unterſtützt von Männern, wie ſie der Titel nennt, recht bald mit einer neuen Sammlung erfreuen!

13) Sechs Bücher deutſcher Lieder mit bewährten Sangweiſen. Zunächſt für Schulen. 6. Buch. (Vierſtimmige Geſänge für Oberklaſſen enthaltend.) Gütersloh, Bertelsmann. 8. (2 Bg. 2 gGr.)

14) Der kleine Sängerchor. Sammlung dreiſtimmiger Geſänge für Schule u. Haus. Herausg. von **George Dellith,** Cantor. 1. Heft. 2. Aufl. Kaſſel, Luckhardt. 12. (2½ Bg. 3 Sgr. — p. Dutzend 1 Thlr.)

15) Kinderlieder mit leichten Melodien, zum Gebrauche für Kleinkinderſchulen u. Familien. Aus dem Holländ. von **Felix Dingerkus.** Weſel, Klönne. Oct.=12. (1½ Bg. u. 6 lith. Muſikbeil. Eleg. geh. 6 Sgr.)

Digitized by Google

16) Singſchule. Ein Archiv zwei= und dreiſtimmiger Lieder für Schule, Haus u. Leben. 2. Heft, 50 Lieder nebſt einleitenden Übungen enthaltend. Koblenz, Hölſcher. 16. (2¼ Bg. 2 Sgr.)

17) 76 zweiſtimmige Lieder für Schulen, ſtufenweiſe geordnet von **Carl Spohn.** Karlsruhe, Braun. qu. kl. 4. (5¼ Bg. 9 gGr.)

Dieſe Liederſammlung kann als ein Beitrag zur Geſangſchule des Herausgebers (Karlsruhe, Braun. 3 Hefte. 1½ Sgr.) betrachtet werden, indem ſie ſich ganz dem Stufengang derſelben anſchließt.

18) Muſikaliſcher Kinderfreund. Eine Sammlung ein= und mehrſtimmiger Lieder, mit nächſter Berückſichtigung der Lieder des preußiſchen Kinderfreundes. Herausg. von **J. A. Vetter** und **Traug. Kahle.** Königsberg, Bon. 8. (6 Bg. 5 Sgr. — In Partien zu 25 Expl. 4 Sgr.)

19) Auswahl der beſten und ſchönſten ein=, zwei=, drei= und vierſtimmigen Lieder für Schulen. Von **F. Feſtner.** 5. Aufl. Halle, Lippert u. Schmidt. 12. (3⅓ Bg. 2 gGr.)

20) Liederſchatz für die Jugend, oder 66 Lieder für den Schulgebrauch, theils componirt, theils arrangirt. Von **Georg Hammer**, Seminar=Muſiklehrer und Domorganiſt ꝛc. Würzburg, Voigt und Mocker. qu. 4. (8¼ Bg. ¾ Thlr.)

21) Beliebte Volkslieder für Landschulen u. das Leben. Herausg. vom Lehrer **Heinr. Leuchter.** — Die Melodien in Ziffernschrift. Darmstadt, Frommann. kl. 8. (Lithogr. 2¼ Bg. 3 Sgr.)

22) Liederkranz. Auswahl heiterer und ernſter Geſänge für Schule, Haus und Leben. Herausgeg. von **Ludw. Erk** und **Wilh. Greef.** 1. Heft. 6. (Stereotyp=) Aufl. Eſſen, Bädecker. 12. (3⅔ Bg. 5 Sgr.)

Enthält 124 Lieder mit 113 ein= und zweiſtimmigen Singeweiſen.

23) Der Sänger der Unſchuld. Eine Auswahl von 30 heitern u. ernſten zweiſtimmigen Liedern zum häuslichen und Schulgebrauch. In Muſik geſetzt von **C. Fr. Gäbler**, Muſikdirector. Eſſen, Bädecker. (2 Bg. 2 gGr.)

24) Zweiſtimmige Geſänge für Schulen, von **W. Irmer.** (Neue Folge.) 2. Heft. Berlin, Bethge. qu. gr. 8. (1 Bg. 1 Sgr. 1—6. Heft. 6 Sgr.)

Enthält 17 zwei= und 2 dreiſtimmige Geſänge.

25) Sammlung zwei- und dreistimmiger Lieder, nebst einer kurzen Übersicht der wichtigsten musikalischen Zeichen und Tonverbindungen, zum Gebrauche bei dem Gesangunterrichte in den deutschen Schulen. Herausgegeben von **Franz Xaver Klass**, Schullehrer. 5. verm. Auflage. München (Finsterlin in Comm.). gr. 8. (5½ lith. Bg. cart. ¼ Thlr.)

26) Zwei= und dreiſtimmige Schullieder, von **J. Kunz.** Neue Sammlung. 2. Aufl. Wiesbaden, Kreidel. gr. 8. (1½ Bg. 5 Sgr.)

27) Der kleine Sänger. Eine Sammlung von 50 einſtimmigen Liedern für Volksſchulen. Herausgeg. von **H. A. Zſchieſche.** 3. Aufl. Leipzig, Melzer. qu. 8. (3½ Bg. Eleg. geh. 7½ Sgr.)

Digitized by Google

Turnlieder.

28) Lieder für die turnende Jugend. Zweiſtimmig geſetzt von **J. Ch. W. Hahn.** 1. Heft. Heilbronn a. N., Drechsler. 16. (30 S. 3¾ Sgr.)

Das Heft (20 Lieder) enthält neben neuen und Volksweiſen noch darum zweiſtimmig bearbeitete der beliebteſten ältern (von Reichard, Methfeſſel, Gluck, Fr. Schneider, Mozart und Himmel), weil ſich nicht überall die nöthigen Kräfte finden dürften, um drei- oder vierſtimmige Geſänge mit gutem Erfolge ausführen zu könnnen. Für die jüngern Turner iſt es eine dankenswerthe Gabe.

29) Zwölf Lieder für Turner, dreiſtimmig geſetzt von **Fr. Silcher.** Tübingen, Laupp. qu. gr. 12. (1 Bg. 3 gGr.)

30) Liederkranz für die Turngemeinden des Vaterlandes. Mit alten und neuen Sangweiſen der beſten Tonſetzer für vierſtimmigen Chor. Mit einem Vorwort von **Aug. Ravenſtein.** 2. unveränd. Aufl. Stuttgart, Göpel. 16. (20¾ Bg. 27 Sgr.)

Choräle.

31) Fünfundzwanzig Melodien für zwei Diſcantſtimmen nach dem neuen würtembergiſchen Choralbuche, zum Gebrauche in Gymnaſien, Schulen u. andern Lehranſtalten bearbeitet von **J. Ch. W. Hahn.** Heft I. Heilbronn a. N., Drechsler. 8. (1 Bg. 2½ Sgr.)

32) Fünfundzwanzig Melodien für drei Diſcantſtimmen, bearbeitet von demſelben Verfaſſer. Heft I. Ebend. 8. (1 Bg. 2½ Sgr.)

Die Melodien beider Hefte ſind möglichſt treu nach dem neuen würtembergiſchen Choralbuche der evangeliſchen Kirche bearbeitet. Melodie, Takt und Tonart blieben gänzlich, die Grundſtimme häufig unverändert und nur in einzelnen Fällen iſt der Melodie eine andere Harmonie untergelegt. Dabei iſt auf eine naturgemäße Stufenfolge der Tonarten Rückſicht genommen, ſodaß in Nr. 31 auf die 9 erſten Melodien in C-Dur 9 Melodien in G-Dur und auf dieſe 7 Melodien in F-Dur folgen; während in Nr. 32 7 Melodien in C-Dur, 4 in G-Dur, 3 in F-Dur, 4 in D-Dur, 2 in B-Dur, 3 in A-Dur und 2 in Es-Dur geſchrieben ſind. In einer baldigſt zu erwartenden Lieferung werden auch Choräle aus den Moll-Tonarten vorkommen und es verdient der Verf. warmes Lob für eine Arbeit, die der Schwierigkeiten manche darbietet, die aber für den Gebrauch der Schüler ſo billig als zweckdienlich iſt.

33) Choralmelodien zum Gebrauch in Schulen. Herausg. von **J. G. Hoyer.** Aſchersleben, Laue. 8. (2 Bg. 3 gGr. In Partien zu 30 — à 3 Sgr.)

34) Schulchoralbuch. Herausg. von **Ed. Kirchberg.** Eſſen, Bädecker Oct.-12. (5⅔ Bg. Eleg. geh. ¼ Thlr.)

Es enthält 250 Choräle mit unterlegtem Texte, worunter ſämmtliche Melodien des evangeliſchen rheiniſch-weſtfäliſchen Synodalgeſangbuches, nebſt einem Anhange von 50 Schulliedern aus obigem und

Digitized by Google

andern Geſangbüchern zum Auswendiglernen, ſowie beim Anfang und Schluß der Schulſtunden zu ſingen.

35) Choral-Melodienbuch zu den Geſängen und Liederverſen des hannoverſchen Geſangbuchs und Katechismus, zum Gebrauche in Kirchen und Schulen, herausg. von **C. W. Behre**, Organiſt ꝛc. 2. verb. u. verm. Aufl. Hannover, Hahn. 8. (2¼ Bg. 2½ Sgr.)

36) Choralmelodienbuch für das Herzogthum Braunſchweig. Zum Gebrauche in Elementar- und Volksſchulen. Stereotyp-Ausg. Braunſchweig, Schulbuchhandlung. Vieweg u. Sohn. 8. (2 Bg. 1¾ Sgr.)

37) 72 zweiſtimmige Choräle für den Schulgebrauch, geſetzt von **C. Hennig**. Berlin, Bethge. Oct.-12. (1½ Bg. 2 Sgr.)

38) Hymneion. 131 Choralmelodien, zwei- u. dreiſtimmig bearbeitet für Schule u. Haus. Baſel, Bahnmaier. qu. gr. Lex.-8. (18 halbe Bg. Eleg. geh. ½ Thlr.)

39) Choralbuch in Ziffern nach Koch's Grundſätzen. 1. Abth. 104 einſtimmige Choralmelodien. Herausg. von **Georg Plato**. 5. verb. Aufl. Neuhaldensleben u. Gardelegen, Eyraud. qu. 8. (1½ Bg. 1½ Sgr.)

40) Funfzig einſtimmige Choräle, für den Schulgebrauch nach den chriſtlichen Feſten geordnet von **Aug. Heidemann**, Cantor. Berlin, Plahn. br. 16. (3½ Bg. Eleg. geh. 5 Sgr.)

2) Für gemiſchten Chor.

1) Singvögelein. Sammlung ein-, zwei-, drei- und vierſtimmiger Lieder für Schule, Haus u. Leben. Herausg. von **Ludw. Erk** u. **Wilh. Greef**. 3. Heft. Stereotyp-Aufl. Eſſen, Bädecker. Oct.-12. (1 Bg. 1 gGr.)
Enthält 40 Lieder mit 34 Singweiſen.

2) Muſikaliſcher Hausſchatz der Deutſchen. Eine Sammlung von 1000 Liedern und Geſängen mit Singeweiſen und Clavierbegleitung. Geſammelt u. herausg. von **G. W. Fink**. 2. unveränd. Ausg. (In 20 Lieferungen.) 1—3. Lief. Leipzig, Mayer. gr. Lex.-8. (6¼ Bg. à 6 Sgr.)

3) Odeon. Vollſtändigſte Sammlung der beliebteſten ältern u. neuern, ſowie bisher noch ungedruckter Lieder und Geſänge, für mehrſtimmigen Geſang. Mit Beiträgen der erſten Geſangs-Componiſten herausg. von **Th. Täglichsbeck**. Ausgabe in ausgeſetzten Stimmen. 29. u. 30. Heft. Stuttgart, Göpel. 16. (à 4 Bg. ¼ Thlr.)

4) Deutſche Liederhalle. Alte und neue Lieder für Freunde des mehrſtimmigen Geſangs und für häusliche und geſellige Kreiſe. Mit Originalcompoſitionen berühmter deutſcher Tonſetzer herausg. von **Th. Täglichsbeck**. (II. Bd. 7. Heft. Ebend. (4 Bg. ¼ Thlr.)

5) Liederkranz. Eine Sammlung von 13 Canons, 95 Volksliedern, 20 dreiſtimmigen Geſängen, ernſten und heitern Inhalts, 18 kirchlich-religiöſen Figural- u. 16 Grabgeſängen, für Volksſchulen u. Singvereine herausgeg. von **Guſt. Ad. Noack**, Schullehrer. 2. Heft, enthaltend die dreiſtimmigen Geſänge. Neue Stereotyp-Ausg. Chemnitz und Schneeberg, Gödſche, Sohn. br. kl. 8. (6⅛ Bg. 7½ Sgr.) — Das Textbuch, 8. Aufl. 8. (2 Bg.) koſtet 1½ Sgr.

6) Zwölf dreiſtimmige Geſänge für die reifere Jugend, geſammelt von **Alphons Berkmüller**. 3. Sammlung. 3 Hefte. St. Gallen, Scheitlin u. Zollikofer. qu. gr. 8. (3 Bg. 5½ Sgr.)

Digitized by Google

7) 125 Lieder und Choräle, ſämmtlich zwei-, drei- und meiſtens vierſtimmig, für Volksſchulen, auch zum Gebrauche in Realſchulen, Pädagogien u. Singvereinen, bearbeitet von **Ch. Ph. Roos**, Lehrer u. Organiſt zu Diez. Wiesbaden, A. Scholz.

Es wäre gut, wenn der Titel weniger umfaſſend wäre; denn die Mehrzahl der Lieder eignet ſich nur für Kinder in Volksſchulen, womit wir indeß nicht ſagen wollen, daß ſie Letztern ſehr zu empfehlen wären; im Gegentheil finden wir die Sammlung, beſonders nach Anordnung und Textwahl, ſo mittelmäßig, daß wir die Benutzung derſelben immerhin den Elementar- und Sonntagsſchulen des Herzogthums Naſſau, in welchen ſie „durch hohe Landesregierung" eingeführt iſt, allein überlaſſen wollen.

---

8) Zwölf Begräbnißgeſänge, für den gemiſchten Chor geſetzt von **J. C. G. Nitſche.** Grünberg, Weiß. qu. gr. 4. (2 Bg. 5 Sgr.)

9) Funfzig vierstimmige religiöse Chorgesänge in gedrängter Partitur, von verschied. Componisten. Für höhere Unterrichtsanstalten und Singvereine herausgeg. von **H. B. Wiss**, Musiklehrer etc. I. Bändchen. (Neue Ausgabe.) Speyer u. Grünstadt, Neidhard. gr. 8. ($6\frac{1}{2}$ Bg. $\frac{1}{2}$ Thlr.)

10) Der kirchliche Sängerchor auf dem Lande und in kleinen Städten, eine Folge einfacher dreiſtimmiger Lieder u. Geſänge zum gottesdienſtlichen Gebrauche an allen evangeliſchen Kirchenfeſttagen für Sopran, Alt u. Bariton (Baß), componirt von **G. Siebeck.** 3. u. 4. Heft. Eisleben, Reichardt. gr. 4. ($6\frac{1}{4}$ Bg. à $\frac{1}{3}$ Thlr.)

Die Sammlung bietet Lieder, Motetten und ausgeführte Choräle und eignet ſich, beſonders der leichten Ausführbarkeit und des echt kirchlichen Styles wegen, ganz vorzüglich zum Gebrauche beim Gottesdienſte. Überdies iſt die äußere Ausſtattung mit dankenswerther Sorgfalt ausgeführt. Das 3. Heft enthält: 7 Geſänge zum Gebrauche an Dank- und Kirchweihfeſten, am Reformationsfeſte und bei der Feier zum Gedächtniß der Verſtorbenen; das 4.: 2 Advents-, 4 Weihnachts- und 2 Neujahrsgeſänge. Die früher erſchienenen Hefte enthielten: das 1.: 4 Paſſions- und 3 Oſtergeſänge; das 2.: 2 Bußtags-, 2 Himmelfahrtsfeſt- und 4 Pfingſtgeſänge.

11) Der kirchliche Sängerchor. Blüten heiliger Tonkunſt, von den vorzüglichſten Tonmeiſtern der Vergangenheit u. Gegenwart, für alle Feſte und feſtlichen Veranlaſſungen im kirchlichen Leben. Herausg. von **F. A. L. Jacob.** Erſter Theil. Eſſen, Bädecker. ($1\frac{2}{3}$ Thlr.)

Das Werk iſt ganz geeignet, die oft ſo elenden, geräuſchvollen Kirchenmuſiken zu verdrängen, da es nur ſolche Tonſtücke enthält, die den höhern Anforderungen der Tonkunſt entſprechen, während die gewählten Texte (bibliſche oder dem Geſangbuche entnommene) ſich durch Ernſt und innern Gehalt auszeichnen. Als Anhang folgen ein Verzeichniß der vorkommenden bibliſchen Texte und biographiſche Nachrichten über die Componiſten, leider auch die Angabe einer Menge

Digitized by Google

von Druckfehlern, die der ſonſt ſchönen Ausſtattung des Werkes Eintrag thun.

12) Geſangbuch für kirchliche Chöre, enthaltend Lieder und Geſänge für den ſonntäglichen Gottesdienſt, ſowie für alle höhern Feſte und übrigen Feſtlichkeiten. Nach dem Kirchenjahre geordnet und in Muſik geſetzt für Sopran-, Alt-, Tenor- u. Baßſtimmen. Geſammelt von **Fr. Baumann**, Geſanglehrer u. Organiſt. 4., 6. u. 8. Heft. Zürich, Meyer u. Zeller. (Partitur à 18 Sgr., jedes Stimmheft 3¾ Sgr.)

Das im Jahre 1844 erſchienene 1. Heft enthielt Geſänge: für Advent und Weihnachten; das 2.: für die Paſſionszeit; das 3.: für Oſtern und Himmelfahrt; das 5.: Geſänge bei der Communion und Confirmation; das vorliegende 4. Heft enthält eine ſchätzenswerthe Auswahl von Pfingſtgeſängen; das 6. eine Auswahl für das bürgerliche Kirchenjahr (Neujahr, Erntefeſt, Kirchweihe ꝛc.), und das 8. vortreffliche Begräbnißgeſänge. Die Sammlung iſt zu empfehlen.

13) Der Feſttags-Sänger. Eine Sammlung drei- u. vierſtimmiger Geſänge zum Gebrauch bei den gewöhnlichen Feſten für Kirche, Schule und Haus. Herausg. von **F. G. Schräpler**, Schullehrer in Thalheim. 3. u. 4. Heft. Magdeburg, Bänſch. qu. gr. 8. (60 S. à 5 Sgr.)

Das 1. und 2. Heft des „Feſttags-Sängers" enthielt Geſänge für das Neujahr- und Oſterfeſt, das 3. bietet 10 Pfingſt- und 5 Himmelfahrtsgeſänge, das 4. 16 Geſänge zur Feier des Erntefeſtes. Sie zeichnen ſich durch ſangreiche Melodien und guten Satz vor vielen andern derartigen vortheilhaft aus und die Texte ſind paſſend gewählt. Die Compoſitionen ſind von J. Kunz, Adam, Gläſer, E. Troitzſch, Gattermann, Frech, Berner, Rungenhagen, Nägeli, Vogler, A. P. Schulz und von dem Herausg. ſelbſt.

Choräle.

14) Vierſtimmige Choralſätze der vornehmſten Meiſter des 16. u. 17. Jahrhunderts. Ausgewählt u. herausg. von **Ludw. Erk** u. **Fr. Filitz**. Erſter Theil. Eſſen, Bädecker. 4. (II u. 106 S. 1⅓ Thlr.)

Alle dieſe Sätze geben ein treues Bild von der Form des Chorals, wie ſie im 16. Jahrhundert behandelt wurde, und ſind, da ſie unverändert erſcheinen, für ein tüchtiges Studium der ältern Geſangformen faſt unentbehrlich. Vorliegender erſter Theil liefert Sätze von Bodenſchatz, Calviſius, Crüger, Ergthräus, Geſius, Haßler, Landgraf Moritz, Mich. Prätorius, Schein und Vulpius. Zur Erleichterung der Überſicht ſind die Tonſtücke nach unſerer Bezeichnungsweiſe mit Taktſtrichen verſehen.

15) Sechzig auserleſene katholiſche Choräle oder Kirchenlieder, nach den kirchlichen Feſtzeiten geordnet. Zum Gebrauch für Gymnaſien ꝛc., auch für Männerſtimmen bearbeitet von **F. J. Kunkel**, Seminar-Muſiklehrer ꝛc. Stuttgart, Göpel. 16. (7 Bg. 18 Sgr.)

Digitized by Google

3) Für Männerſtimmen.

1) **Männergesangschule**, eine die Zwecke und Einrichtungen von Männergesang-Vereinen zugleich berücksichtigende theoretisch-praktische Singschule für Tenor, Bariton u. Bass, sowie überhaupt für den Chorgesang. Mit einer Beigabe, bestehend aus 5 dreistimmigen und 15 vierstimmigen vom Leichten zum Schwerern fortschreitend geordneten Gesängen in Partitur u. 4 Stimmheften. Von **Jul. Becker.** Leipzig, Klemm. Schmal gr. 4. (21¾ Bg. Eleg. cart. 1¾ Thlr.)

2) **Männerchöre für Geſang- und Turnvereine**, von **W. Speier.** Partitur. 1. Heft. Frankfurt a. M., Jäger. gr. Lex.-8. (½ Bg. ⅓ Thlr. Stimmen 1. Heft [1 Bg.] 5 gGr.)

3) **Die deutſche Liedertafel**, herausg. von Dr. **G. W. Fink.** Leipzig, Meyer. gr. Lex.-8. (12 Bg. 1⅓ Thlr.)

Enthält 122 vierſtimmige Männergeſänge in Partitur und zwar ſo geſetzt, daß jede Stimme bequem aus derſelben geſungen werden kann.

4) **Orpheus.** Sammlung von Liedern und Geſängen für vier Männerſtimmen. 1—10. Bd. (erſte u. zweite Folge), enthaltend gegen 350 Compoſitionen der beliebteſten Componiſten älterer u. neuerer Zeit. (In 4 Stimmheften A. B. C. D.) Neue wohlfeile Geſammtausgabe. Leipzig, Friedlein und Hirſch. qu. 16. (152½ Bg. u. ¾ Bg. Regiſter. Eleg. geh. 5 Thlr. 2 gGr.)

5) **Sang und Klang.** Sammlung einfacher Geſänge für Männerſtimmen. Zum Gebrauche in Lehrerconferenzen, Fortbildungsſchulen, kleinen Geſangvereinen u. a. Sängerkreiſen, herausgeg. von **Friedr. von der Heydt.** 1. Heft. Elberfeld, Schmachtenberg. kl. 8. (5½ Bg. 6 Sgr. 12 Exempl. 2 Thlr.)

6) **Der ſchweizeriſche Männergeſang**, von **Hans Georg Nägeli.** 6. Heft. Zehnte Sammlung von Geſängen für den Männerchor. Neue Aufl. Zürich, Nägeli. In Partitur u. einzelnen Stimmen. (à 5 Sgr.)

Nägeli's Beſtrebungen auf dem Felde des Männergeſanges ſind bekannt und gewürdigt, wie ſie es verdienten. Auch die Geſänge dieſer Sammlung werden eine freundliche Aufnahme finden, wenn ſchon ſie in mancher Beziehung von vielen Compoſitionen neuerer Meiſter übertroffen werden dürften. Sie enthält: 1) Weihgeſang, 2) das Vaterland, 3) die Hüter des Vaterlandes, 4) Freude, 5) Mitleid, 6) die Alpenreiſe, 7) die Sonne, 8) der Mond, 9) Freiheit, 10) Waldgeſang, 11) Wechſel der Jahreszeiten, 12) Wohlthätigkeit, 13) das Schweizerſchwert, 14) Fahnenweihe, 15) Zuruf ans Vaterland.

Volksgeſänge.

7) **Der Volksſänger.** Eine Sammlung deutſcher echter Volksweiſen, mit alten u. neuen Texten, der ſangluſtigen Jugend in allen deutſchen Gauen, beſonders den Volksſchulen gewidmet von **F. A. L. Jacob.** 1. Heft. 2. durchgängig verb. u. verm. (Stereotyp-) Aufl. Eſſen, Bädecker. gr. 12. (4⅙ Bg. 5 Sgr.)

Was für einen großen Werth die Volksmelodien haben, iſt in unſerer Zeit von verſchiedenen Seiten genügend anerkannt und ein

Digitized by Google

lobenswerther Eifer in Aufſuchung derſelben ſtellt ſich mehr und mehr heraus. Wie ſchwierig ein ſolches Geſchäft iſt, leuchtet einem jeden nur einigermaßen mit dem Gegenſtande Vertrauten ein, und darum ſind wir jenen Männern, die es ſich ſo angelegen ſein laſſen, die noch verborgenen Schätze ans Licht zu fördern, um ſo mehr aufrichtigen Dank ſchuldig. — Was die vorliegende Sammlung betrifft, ſo beſteht ſie aus 111 größtentheils zweiſtimmigen Liedern, denen jedoch nicht überall der Originaltext untergelegt iſt. Die Melodien, entweder unmittelbar dem Munde des Volks oder großentheils dem von Erk bei B. Hermann in Leipzig erſchienenen Werke: „Die deutſchen Volkslieder mit ihren Singweiſen" entnommen, ſind durchweg ſchön und ſichern der Sammlung eine gewiß allgemeine Verbreitung in allen Volkskreiſen, die wir ihr von Herzen wünſchen.

8) Neue Sammlung deutſcher Volkslieder mit ihren eigenthümlichen Melodien. Herausg. von **Ludw. Erk.** 3. Band, 1. Heft, 85 Lieder enthaltend. Berlin, Logier. Oct.-12. (4 Bg. ½ Thlr.)

9) Alte und neue Volkslieder, für Männerſtimmen geſetzt von **Ludw. Erk.** 1. Heft, 68 Lieder enthaltend. Eſſen, Bädecker. qu. Lex.-8. (9 halbe Bg. 18 Sgr.)

10) 270 der beliebteſten deutſchen Volkslieder, 3. unveränd. Aufl. der beliebteſten deutſchen 260 Volkslieder. Holzminden, Erdmann. 12. (14 Bg. 5 Sgr.)

Choräle und religiöſe Geſänge.

11) Religiöſe Geſänge, zum Gebrauch beim Gottesdienſte für Männerchöre eingerichtet von **J. J. Wachsmann.** 1. Heft. Magdeburg, Bänſch. gr. 4. (12 S. 7½ Sgr.)

Die Sammlung des auf dieſem Felde rühmlichſt bekannten Componiſten enthält 1) liturgiſche Sätze, 2) Communiongeſänge, 3) einen Chor (Ehre ſei Gott in der Höhe), 4) und 5) zwei Lieder (Der Herr iſt Gott — Schön iſt die Natur —), 6) einen Grabgeſang (Sanft und ruhig ſei dein Schlummer —) mit dem Schlußchoral: „Einſt geh' ich ohne Beben" —, 7) und 8) zwei Lobgeſänge (Dir, Herr, ſei Preis, Anbetung, Dank und Ehre! — Gott iſt mein Lied! —) und 9) eine Motette (Wohl Dem, der nicht wandelt im Rath der Gottloſen) mit einem Choral zum Schluß. — Allen kirchlichen Sängerchören wollen wir dieſes Heft angelegentlichſt empfohlen haben. Die Ausſtattung iſt gut.

12) Ein' feste Burg ist unser Gott, von Dr. M. Luther, für das erste Gesangfest des voigtländischen Sängerbundes, als Motette für 4 Männerstimmen bearbeitet von **Franz Wagner.** — Partitur u. Stimmen. Schleiz, Bockelmann. 4. (4 Bg. ⅔ Thlr.)

13) Haus-Choral-Melodien-Buch. (Von **Bennemann.**) 1. Theil. Halle (Lippert u. Schmidt). qu. gr. 4. (6½ Bg. ½ Thlr.)

14) Choralmelodien für vier Männerſtimmen, auch anwendbar in Volks- und Sonntagsſchulen, Seminaren u. a. Lehranſtalten. Von **W. A. Auberlen,** Schulmeiſter. 4. Lief. (Nr. 140—183) oder neue Folge, 1. Lief. (Nr. 1—44.) Stuttgart, Steinkopf. kl. 8. (4 lith. Bg. 10 Sgr.)

Digitized by Google

XIII.

Über das Turnweſen in Volksſchulen.

Von

C. Schulze.

Das Turnen war, wie bekannt, ſchon im Alterthume ein wichtiger Gegenſtand der öffentlichen Erziehung. Die Gymnaſien der Griechen waren urſprünglich (daher auch ihr Name) nur für die körperlichen Übungen beſtimmt und erſt ſpäterhin wurden ſie zu geiſtigen Turnſtätten. Die menſchliche Verklärung, in der uns die alten Griechen faſt alle als Heldengeſtalten erſchienen, iſt einzig und allein der parallelen Bildung des Geiſtes und Körpers derſelben zuzuſchreiben, und wenn wir auf der einen Seite die Blüte der Künſte und Wiſſenſchaften und die Höhepunkte des politiſchen Lebens im ſchönen Hellas bewundern, ſo zwingt uns auf der andern Seite der perſönliche Muth der Griechen, ihre faſt ſprichwörtlich gewordene körperliche Schönheit und natürliche Anmuth, die ſich in ihren Kunſtwerken ſpiegeln, zu eben dieſer Bewunderung. Man wußte dann als ſehr wohl, daß durch körperliche Friſche, Gewandtheit und Kraft auch dem Geiſte Gewandtheit, Friſche, Frohſinn, Arbeitsluſt, Muth, Selbſtvertrauen, Beharrlichkeit, Spannkraft, Großſinn, die doch auf die Moralität ſo viel Einfluß haben, mitgetheilt werden. Die Griechen bezweckten mit einem Worte, die urſprüngliche Harmonie, in der Geiſt und Körper ſtehen, zu erhalten oder auch herzuſtellen.

Auch in unſerm deutſchen Vaterlande bezeigte man ſchon in früher Zeit Geſchmack an gymnaſtiſchen Übungen. Man hatte unter den Rittern Turnſpiele eingeführt, die anfänglich wol nur in Wettkämpfen beſtanden. Ihre Entſtehung verdanken ſie dem Kaiſer Hein-

Digitized by Google

rich I., der nach jener berühmten Hunnenſchlacht ſeinen verſammelten Edeln ein Schauſpiel geben wollte, wie es ſchon früher in Gallien und Britannien der Brauch war. Das geſchah 938 zu Magdeburg. Bürger und Bauern ſuchten ſich für dieſe Turniere durch ähnliche Spiele zu entſchädigen; ſie turnten auch nach ihrer Weiſe, wie man es aus vielen noch jetzt im Schwange gehenden Volksfeſten im ſüdlichen Deutſchland und in der Schweiz erſehen kann.

Allmälig jedoch wich dieſes Bildungsmittel aus dem öffentlichen Leben. Nur die Eiſencur der Menſchheit, der Krieg, bewahrte vor undeutſchen Wehen und vor politiſcher Erſchlaffung. Doch die Cultur, mit ihrer langſam wirkenden Aqua toffana, den körperlichen Genüſſen, und die immer mehr der Natur ſich entfremdende Lebensweiſe neuerer Zeit ſcheinen ordentlich darauf auszugehen, jene griechiſche Harmonie des Körpers niederzuhalten; Verweichlichung und Genußſucht ſcheinen den Ruin der deutſchen Männerwelt und dadurch den Ruin der deutſchen Nation unaufhaltſam herbeiführen zu wollen.

Um ſo freudiger war daher die Erſcheinung zu begrüßen, daß einzelne Männer auftraten, die, vom Hauche des claſſiſchen Alterthums angeweht und voll Trauer über das dahinwelkende Deutſchthum, den hohen Werth körperlicher Übungen erkannten und ihnen Geltung verſchafften. Mit Hochgefühl nenne ich Vater Jahn, die „Siegfriedsgeſtalt“, Frieſen und Eiſelen, Männer, denen das Preußenland und unſer ganzes Deutſchthum viel, gar viel verdankt. Da, als der deutſche Genius das Auge von ſeinem Volke abgewendet hatte, als die Kette franzöſiſcher Sklaverei uns verdientermaßen gefeſſelt hielt, da waren ſie es, die im Stillen Tauſenden von guten Schwertern einen ſtarken Arm zurüſteten und das deutſche Nationalgefühl aus dem Schlafe rütteln halfen. Das war im Jahre 1810. Nach heldenmüthig errungener Freiheit legte man nun überall Turnplätze an, um dem Volke ſeine Thatkraft zu erhalten. Fröhlich ſproßten dieſe Pflanzſtätten deutſcher Kraft und deutſchen Muthes zu Hunderten empor. Aber ein böſer Dämon, das Mistrauen der Regierungen, knickte die junge Blüte, die eine Afterfrucht anſetzen zu wollen ſchien. Die Neuheit der Sache machte, wie immer, einige Köpfe excentriſch. Die Demagogie ſpannte ihr Netz aus und ſuchte die turnende Jugend darin zu fangen. Man verbot daher 1819 das öffentliche Turnen und 1820 mußten in allen Städten ſämmtliche Turngerüſte abgeſchafft werden. — Seitdem aber iſt es Frühling geworden im geliebten Deutſchlande. Das kalte Eis ſtarrer Formen will brechen. Ein neuer Lebensſaft durchſtrömt die Herzen und Gedanken unſers Volkes. Glaube, Wiſſen, Leben — Alles wird von einem erquickenden Hauche durchweht. So iſt es denn gekommen, daß das Turnen ſeit 1842 von unſerm Könige wieder zu verdienten Ehren gebracht und in ſein gutes Recht eingeſetzt iſt. In der bezüglichen Cabinetsordre werden die Leibesübungen als ein nothwendiger Beſtandtheil der öffentlichen Erziehung in Preußen anerkannt.

Digitized by Google

Im J. 1843 wurde den Gymnaſien, Seminaren und ſtädtiſchen höhern Schulen befohlen, Turnplätze für den Sommer und Turnſäle für den Winter einzurichten und Turnlehrer anzuſtellen. — Aber noch iſt es nicht ſo, wie es ſein ſollte. Bis jetzt dient das Turnen nur dem Nebenzwecke, das Verhocken der mit Wiſſenſchaften und mit Grammatik überfütterten deutſchen Knaben zu verhindern. Das iſt nicht der einzige, nicht der Hauptzweck deſſelben. Wenn das Turnen dem Staate ſegenbringend werden ſoll, ſo muß nicht blos der junge Büchermenſch turnen. Das Turnen muß nicht allein auf den Stundenplänen der höhern Schulen zu treffen ſein, auch die Land-, Bürger- und die eigentlichen Volksſchulen müſſen ihre Turnübungen haben. Das Turnen muß, wie die Gymnaſtik der Griechen, eine Volksſache werden; von griechiſchem Geiſte beſeelte Deutſche müſſen wir werden. Kleine und Große, Arme und Reiche müſſen turnen.

Allerdings ſoll das Turnen dazu dienen, die Pergamentfarbe aus den Geſichtern der Bücherwürmer zu treiben, die Bauchfalten der ſitzſamen Knaben zu glätten, die gezwängten Luftzungen der mit Wortkram gequälten Jünglinge wieder in Ordnung zu bringen. Aber was dem Einen recht iſt, iſt dann auch dem Andern billig. Man glaube doch ja nicht, daß die unbemittelte Klaſſe, daß der Bürger- und Bauerſtand das Turnen in dieſer Hinſicht nicht nöthig hätten. Nichts iſt verkehrter als wenn man glaubt, die Kinder höherer Stände würden mehr verweichlicht, verzärtelt und vergengelt als die der niedern; darum wäre nur für die Erſtern das Turnen von Nutzen. Man ſehe ſich nur bei dem gemeinen Manne um. Unter dem großen Haufen ſind mehr Ofenhocker, mehr Feinde aller rauhen Witterung, größere Vielfraße als unter dem Schaume der Geſellſchaft. Auch kommen durch Kindertragen, Überarbeiten oder durch Verwahrloſung der Ältern entſtandene Rückgratsverkrümmungen oder andere körperliche Gebrechen und Fehler bei Knaben und Mädchen der niedern Stände mehr vor als bei denen der höhern. Das ergibt ſich unter Anderm z. B. aus den jährlichen Aushebungsliſten für das ſtehende Heer unwiderleglich. Dieſem Allen aber würde durch allgemeines, frühzeitiges Turnen ganz beſtimmt vorgebeugt, wenn nicht abgeholfen. Schon in geſundheitlicher Beziehung alſo möchte auch in den Volksſchulen das Turnen ſeine Stelle haben müſſen.

Aber auch aus einem noch höhern Geſichtspunkte betrachtet, iſt es nöthig, daß es in allen Schulen eingeführt werde. — Das politiſche Gleichgewicht Europas, dieſes den Völkern über den Kopf gewachſene Ungeheuer, verlangt es nun einmal, daß ſie beſtändig unter den Waffen ſind, daß ſie ſtehende Heere haben. Mag dies ein unnatürlicher Zuſtand des europäiſchen Völkerlebens ſein — genug, es iſt ſo, und man muß aus der Noth eine Tugend machen. Will ein Volk ſeine Volksthümlichkeit behalten, ſo muß es wehrhaft ſein, es muß die Waffen führen können. Nun bin ich des guten Glaubens, daß das deutſche Volk, nach ſeinen politiſchen, geographiſchen, klima-

Digitized by Google

tiſchen und ethniſchen Verhältniſſen zu urtheilen, zu etwas Großem in der Weltgeſchichte berufen und befähigt iſt und daß es alſo gewiſſermaßen die Verpflichtung hat, dieſe günſtigen Verhältniſſe zu benutzen und immer mehr an die Anbahnung ſeiner wahrſcheinlichen Größe zu denken. Wehrhaftmachung des anwachſenden Geſchlechts iſt in dieſer Beziehung in Deutſchland etwas Nothwendiges. Dieſe Wehrhaftmachung geſchieht in den deutſchen Staaten bereits durch mehrjährige Dienſtzeit im ſtehenden Heere. Indeſſen möchte, trotz dieſer Einrichtung, unſere Kriegsführung doch nur eine wenn nicht vergebliche, doch gefährliche werden, wenn dem Soldaten außer der Vaterlandsliebe die gehörige körperliche Kraft und Gewandtheit und das Bewußtſein derſelben mangelt. Daß das Turnen aber dieſe Eigenſchaften eines Landwehrmannes begründen hilft, brauche ich nicht zu beweiſen. Nur der Schwächling, der die Trauben ſauer nennt, weil ſie ihm zu hoch hängen; nur der Trübſichtige, der von der Volkskräftigung Gefahr für den Staat vermuthet, nur Unvernunft, die mit ſtumpfen Waffen kämpft und alles ihr Neue und alles Edle in den Koth zu drücken ſucht, — nur ſie können gegen das Turnen zu Felde ziehen. —

Da nun unſere Krieger aus dem Bürger- und Bauerſtande und aus der Grundſuppe des Volkes genommen werden, ſo muß folglich in allen Volks- und Bürgerſchulen geturnt werden, um jene kriegeriſchen Tugenden zu erzeugen; ſchon in der Schule muß auf die künftige Vaterlandsvertheidigung Rückſicht genommen werden; die Schule muß der Tempel deutſcher Kraft und deutſcher Vaterlandsliebe werden, damit, wenn der Feind uns angreift, das deutſche Volk in voller Kraft ſich erhebe „wie Ein Mann!“ Das Turnen iſt alſo, und das bleibt mit die Hauptſache, politiſch-ſicherſtellend. Es iſt aber auch noch drittens bildend für die deutſche Volksthümlichkeit. Wenn das Turnen wirklich zur Volksſache würde, ſo ließen ſich auch daraus Volksfeſte bilden, den olympiſchen Spielen der Griechen ähnlich. Öffentliche Turnübungen, ſogenannte Wettturnen, könnten dann an beſtimmten Tagen, z. B. an Sonntagen, theils in jeder einzelnen Gemeinde, theils gemeinſam von Turnern aus den verſchiedenſten Städten, ja Staaten (im letztern Falle natürlich nur vertretend) aufgeführt werden, wodurch einerſeits den verderblichen Sonntagserholungen, als da ſind Kartenſpiel, Saufen, Tanzen, der Todesſtoß gegeben, andererſeits Volksehrgefühl und Volksthümlichkeit genährt würde. —

Um nun das eben angedeutete Turnziel — Bildung der Kraft und Gewandtheit, Erzeugung der Bürgertugenden: Gemeinſinn, Vaterlandsliebe, Tapferkeit und Volksbewußtſein, ſowie Ausbildung deutſcher Volksthümlichkeit, zu erreichen, ſo iſt es, ich wiederhole es noch einmal, durchaus nothwendig, daß das Turnen in allen Schulen eingeführt werde. Die Schule — ſo heißt es immer — ſoll den ganzen Menſchen bilden. Nun gut, ſo nehme man den Körper doch

Digitized by Google

auch mit in die Lehre. Bis jetzt iſt unſere ganze Schulerziehung immer nur eine halbe geweſen, zum Theil von den alten Misgedanken geleitet, der Menſch müſſe nur für den Himmel erzogen werden. Man werfe doch dieſe abgetragenen Glaubensfetzen in die Polterkammer vergangener Jahrhunderte. Der Menſch muß vorerſt der irdiſchen Seligkeit theilhaftig gemacht werden, dann findet ſich die himmliſche ganz von ſelbſt. Das kann er aber nur, wenn die Erziehung in ihrem Wappen das Dreieck trägt: Kopf hell, Herz warm, Arm ſtark! — Darum ſage ich immer wieder: Ceterum censeo — alle Welt muß turnen! Jede Gemeinde, die eine Schule hat, richte einen Turnplatz ein. Man ſehe jedoch dabei beſonders darauf, daß das Turnen nicht unabhängig von der Schule getrieben werde. Plan und Zweck des Turnens kann nur von der Schule verſtanden werden. Allerdings wäre es nun da beſſer, wenn die Schule eine Staatsanſtalt wäre, was ſie, wenn nicht alle Anzeichen trügen und wenn ſie nicht auf dem Krebſe reiten will, über kurz oder lang doch werden muß; dann freilich könnte ſich das Turnweſen im Staate wie aus einem Guſſe geſtalten, es würde auf dieſe Weiſe gleich zur Volksſache und würde gewiß die herrlichſten Früchte tragen. Doch wer nicht Kalk hat, muß mit Lehm mauern; darum nur immer friſch geturnt, es wird ſich ſchon noch Alles machen. — Es turne Stadt und Land! Wenn es in den Stadtſchulen mehr darauf ankommen wird, dem Körper ſtatt der welken Muskeln ſtählerne, ſtatt der Vogelbrüſte Männerbrüſte zu geben, alſo Kraft zu erzeugen, ſo kommt es in den Landſchulen mehr darauf an, dem Körper die Plumpheit, Unbeholfenheit, Ungeſchlachtheit zu benehmen, die durch ländliche Arbeiten und durch Übermaß von Fleiſch und Fett entſtehen müſſen.

Es turne Knabe und Mädchen! Oder ſoll man bei dem Mädchen, eingedenk des alten Wortes: Weiber ſind keine Menſchen — nicht den ganzen Menſchen bilden? Iſt das Mädchen der Harmonie des Körpers und Geiſtes nicht auch werth? Hat das Mädchen nicht ſpäterhin Pflichten zu erfüllen, die ihm bei ſchwächlichem Körperbau zu erfüllen ja oft unmöglich werden? — Nein, auch die Frauen gehören zum deutſchen Volke; auch ſie bedürfen der Kraft und natürlichen Anmuth. Nur dulde man nicht, daß Knaben und Mädchen zugleich turnen. Zwar turnten die griechiſchen Knaben und Mädchen nackt miteinander; aber ſolche Gemeinſchaft geht bei uns nicht; unſere verwöhnte Sinnlichkeit möchte dabei leicht den Koller bekommen und mit dem Geiſte durchgehen. Nur in der Elementarklaſſe, denn auch da ſchon beginne das Turnen, können beide Geſchlechter zugleich ohne Nachtheil ihre Übungen halten. Noch erwähne ich hierbei, daß es von großem Einfluſſe auf die Sittlichkeit der Jugend und daher auf den Geiſt der Schulen ſein würde, wenn, wo möglich, höhere und niedere Schulen öfters gemeinſchaftliche Turnſpiele hielten und dem Kaſtengeiſte damit das Grabgeleite gäben. Der Turnplatz würde dann ein allgemeiner Schleifſtein guter Sitten ſein. —

Digitized by Google

— Es turne Knabe und Mann! — Die allgemeinen Klagen, daß die Schüler nach ihrem Austritte aus der Schule ſo vieles Gelernte wieder einbüßen, würden ſich auch in Bezug auf das Turnen erheben, wenn man nur bis zum vierzehnten Jahre die Schüler turnen laſſen wollte. Auch nach der Schulzeit muß geturnt werden. Die erlangte Kraft und Gewandtheit darf nicht wieder verloren gehen. Einſeitige oder ganz und gar unterlaſſene Übung derſelben, anhaltendes Sitzen oder Stehen, wie es der ſpätere Beruf ſo mit ſich bringt, machen den Körper ungelenk und ſteif, tödten die körperliche Friſche und entziehen auf dieſe Weiſe dem Vaterlande gar manchen Männerarm. Drum ſollen, wenn das erworbene Pfund jugendlicher Kraft Zinſen bringen ſoll, auch Jünglinge und Männer turnen und zwar gemeinſchaftlich. Das könnte ja an Feierabenden oder beſſer an Sonntagen geſchehen.

Es wäre nun noch übrig, um auch die wiſſenſchaftliche Seite vom Turnen kennen zu lernen, die bekannteſten, bis jetzt erſchienenen Turnſchriften aufzuzählen.

Sämmtliche Turnſchriften laſſen ſich unter folgende vier Überſchriften bringen: 1) zur Geſchichte des Turnens, 2) Würdigung desſelben, 3) Hand- und Lehrbücher für das Turnen, 4) über das Äußere des Turnunterrichts. Zur Geſchichte des Turnens liefern Beiträge die Schriften:

1) **Vieth**, Encyklopädie der Leibesübungen. I. Th.: 1795 u. 1818.
2) **Maßmann**, Die öffentliche Turnanſtalt zu München. 1838.
3) Die Jahrbücher der deutſchen Turnkunſt, 1843. 1844. 1845.
4) **Täglichsbeck**, Beiträge zur Geſchichte des Turnweſens. 1845.

Gewürdigt wurde die Turnkunſt in folgenden Schriften

a) vom ärztlichen Standpunkte aus:

1) Turnen und Leben, von Dr. **Könen**. 1817.
2) Die Gymnaſtik aus dem Geſichtspunkte der Diätetik und Pſychologie, von Dr. **Koch**. 1830.
3) Das Turnen vom ärztlichen Standpunkte aus, von Dr. **Schreber**. 1843.
4) Das Turnen. Ein Beitrag zur Hygiene, von Dr. **Pleßner**. 1844.
5) Die ſchwediſche nationale u. mediciniſche Gymnaſtik, von **Richter**. 1845.

b) Vom pädagogiſchen Standpunkte aus:

6) Turnziel, von Dr. **Paſſow**. 1818.
7) Das Turnen in ſeinen allſeitigen Verhältniſſen, von Dr. **Harniſch**. 1819.
8) Die Wiederaufnahme der Gymnaſtik, von **Schmitt**. 1837.
9) Die Wiedereinführung der Leibesübungen in die Gymnaſien, von **Olawsky**. 1838.
10) Über die Nothwendigkeit geordneter Leibesübungen für die Gelehrtenſchulen, von Dr. **Straß**. 1839.
11) Alaaf Preußen! — Pädagog. Vortrag von **A. Dieſterweg**. 1842.
12) Die Turnkunſt in ihrer ſittlichen Richtung, von **Ravenſtein**. 1842.

Digitized by Google

13) Das Turnen und die deutſche Volkserziehung. 1843.
14) Gedanken über die Einordnung des Turnweſens in das Ganze der Volkserziehung, von **A. Spieß**. 1843.
15) Das Turnen eine nothwendige Pflicht der Waiſenhäuſer und Erziehungsanſtalten, von **Badewitz**. 1844.
16) Pädagogiſche Turnlehre, von **Kloß**. 1846.

c) Vom militairiſchen Standpunkte aus:

17) Die Landwehr, gegründet auf die Turnkunſt, von **Schmaling**. 1819.
18) Das Turnen und der Kriegsdienſt, von Dr. **Mönnich**. 1843.

d) Allgemein gehalten ſind:

19) Das Turnen, ein deutſch-nationales Entwickelungsmoment, von Dr. **Klumpp**. 1842.
20) Das Turnweſen, von **E. M. Arndt**. 1842.
21) Die deutſche Turnkunſt, von **Jahn** und **Eiſelen**. 1816.
22) Was muß geſchehen, damit das Turnen allgemein verbreitet werde? Von **Merſeburg**. 1845.

Hand- und Lehrbücher für das Turnen ſind folgende:

1) Gymnaſtik für die Jugend, von **Guts-Muths**. 1804.
2) Turnbuch für Söhne des Vaterlandes, von **Demſelben**. 1817.
3) Verſuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, von **Vieth**. 1818. III. Th.
4) Kalliſthenie, Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von **Elias**. 1829.
5) Das Ganze der Gymnaſtik, von **Werner**. 1831.
6) Kleines Handbuch der Gymnaſtik für die deutſche Jugend, von **Heldemann**. 1834.
7) Lehrbuch der Gymnaſtik, von **Nachtegall**. 1838.
8) Anleitung zu den zweckmäßigſten gymnaſtiſchen Übungen der Jugend, von **Seegers**. 1843.
9) Die deutſche Turnkunſt, von **Euler**. 1840.
10) Turnlehre, von **A. Spieß**. 1843. I. Th.: Freiübungen. II. Th: Hangübungen. III. Th.: Stemmübungen.
11) Die Leibesübungen, von **Vögeli** (nach Elias). 1843.
12) Handbuch der geeignetſten gymnaſtiſchen Übungen für die Jugend, von **Schwaab**. 1843.
13) Anleitung zu den zweckmäßigſten gymnaſtiſchen Übungen, von **Schuſter**. 1842.
14) Praktiſche Anweiſung für Freunde und Schüler der Turnkunſt, von **Sander**. 1842.
15) Lehr- und Handbuch der deutſchen Turnkunſt, von **Lübeck**. 1843.
16) Anleitung zu Kunſt- und regelmäßigen Leibesübungen für Mädchen, von **Schuſter**. 1845.
17) Syſtematiſch geordnete Anweiſung zur harmoniſchen Ausbildung des Körpers auf turneriſche Weiſe, von **Münchenberg**. 1845.
18) Gymnaſtik für die weibliche Jugend, von **Buhle**. 1845.

Digitized by Google

Elementarſchriften:

19) Anfangsgründe der Gymnaſtik, von **Clias**. 1816.
20) Die Hantelübungen, von **Eiſelen**. 1838.
21) Turnbüchlein für Anfänger, beſonders am Reck und Barren. 1836.
22) Naturgemäße Gymnaſtik. (Für Kinderbewahranſtalten und engere Familienkreiſe, von **Oſſyra**.) 1838.
23) Leibesübungen. I. Th. 1830.
24) Das Turnen im Hauſe und Zimmer. 1842.
25) Kleines Turnbuch für Volksſchullehrer, von **Sachſe**. 1842.
26) Kleine praktiſche Turnſchule, von **Zehmen**. 1844.

Merkbüchlein:

27) Merkbüchlein für Anfänger, von **Eiſelen**. 1837.
28) Turnbüchlein, von **Krahmer**. 1843.
29) Voigtländiſches Turnbüchlein. 1845.
30) Merkbüchlein, von **Dieter**. 1845.
31) Turnziel, von **Müller**. 1844.
32) Turntafeln, von **Eiſelen**. 1837.

Für beſondere Übungen:

33) Militairgymnaſtik, von **Werner**.
34) Kleines Lehrbuch der Schwimmkunſt, von **Guts-Muths**. 1798.
35) Schwimm- und Sprunggymnaſtik, von **Kluge**. 1845.

Turnſpiele:

36) 300 Spiele, von **Werner**.
37) Spiele zur Erholung und Übung des Körpers, von **Guts-Muths**. 1802 und 1845.
38) Gymnaſtiſche Spiele für die weibliche Jugend, von **Länger**. 1845.
39) Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von **Robolsky** und **Toppe**. 1845.

Unter die vierte Überſchrift: „Das Äußere des Turnunterrichts" gehören theils die Schriften über die Einrichtung von Turnplätzen und Turngeräthen, als da ſind:

1) Die ſchon genannte „Turnkunſt von **Jahn** und **Eiſelen**". 1816.
2) Die öffentliche Turnanſtalt zu München, von **Maßmann**. 1838.
3) Über Anlegung von Turnplätzen und Leitung von Turnübungen, von **Eiſelen**. 1844.
4) Der Turnverein von Königsberg, von **Ulrich**. 1845.

theils die Turnliederbücher, deren bis jetzt folgende erſchienen ſind:

1) Lieder für Deutſchlands turnende Jugend, von **L. M. Bech**. (Lübeck.) 1842.
2) Liederbuch für Turner, von **Timm**. 1843.
3) Zwölf Turn- und Wendenlieder, von **Steinhardt**. 1843.

Digitized by Google

4) Liederbuch für Turner, von **Looff**, mit Melodien verſehen von **Hoyer.** 1844. (Vierſtimmig.)

5) Liederkranz für die Turngemeinden des Vaterlandes, von **Ravenſtein.** 1844.

6) Lieder für die turnende Jugend, von **Hahn.** 1846. (Zweiſtimmig.)

Die hier angeführten 75 Schriften (es mögen noch einige fehlen) bilden die eigentliche Literatur des Turnens. Man ſieht, ſeit 1793, wo die erſte Turnſchrift erſchien, ſind bis 1846, alſo in 53 Jahren, ungefähr 80 Schriften über das Turnen gedruckt, worüber man ſich, wenn man die Fibel-, Leſebücher- oder deutſche Sprachlehr-Literatur dagegen hält, höchlichſt wundern muß. Die meiſten Werke ſind verhältnißmäßig in den letzten fünf Jahren erſchienen, was ganz natürlich iſt.

Unter den neueſten Schriften verdienen große Beachtung:

1) Die Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von **Robolsky** und **Toppe**, herausgegeben von **Eiſelen.** Berlin, bei Reimer. 1845.

Es iſt dieſe Schrift ein äußerſt dankenswerthes Unternehmen, da ſie alle weitere Beſchreibungen der Übungen, die auf den erſten Blick manchmal nicht ſogleich zu faſſen ſind, unnöthig macht. Die 417 Zeichnungen ſind klar und ſo markig, daß ſie, wenn man ſie auf Pappe ziehen und im Turnſale aufhängen will, auch von fern ſehr gut erkannt werden.

2) Die pädagogiſche Turnlehre, von **M. Kloß.** Zeitz 1846.

Es gibt bis jetzt noch keine eigentliche Methodik des Turnunterrichts. Vorſtehendes Werk gibt die Grundlinien derſelben an. Es iſt die erſte, rein vom pädagogiſchen Standpunkte aus (für Volksſchullehre insbeſondere) geſchriebene Turnlehre. Das Werk behandelt im I. Theile die Bildungselemente des Turnens und die allgemeinen Grundſätze beim Turnen, die äußere Einrichtung und die Literatur deſſelben. Im II. Th. folgen die einzelnen Übungen, mit methodiſchen und didaktiſchen Fingerzeigen nebeneinandergeſtellt. Von den allgemeinen Grundſätzen führt der Verf. folgende an: 1) Der Turnunterricht beginne mit der Ergründung der körperlichen Beſchaffenheit und Eigenthümlichkeit des Zöglings; 2) der Unterricht ſchreite in einer weiſen Stufenfolge vorwärts; 3) der Unterricht bilde auf jeder Altersſtufe möglichſt ein Ganzes und beachte die beſondern Verhältniſſe des Schülers; 4) jede Übung ſoll der Schüler mit möglichſter Vollkommenheit ausführen; 5) der Unterricht biete Mannichfaltigkeit und Abwechslung dar; 6) der Lehrer achte darauf, daß das Turnen des Schülers mit Bewußtſein geſchehe; 7) man berückſichtige bei hauptſächlicher Verfolgung der körperlichen Ausbildung durch das Turnen fortwährend auch das geiſtige Weſen und Leben des Schülers.

Digitized by Google

Ich bin am Ende. Das wäre es etwa, was ich zur Empfehlung und Beachtung einer Sache zu ſagen hätte, die leider noch von zu Vielen verkannt und verachtet, belächelt und bewitzelt wird, und die ſegenbringend für den Einzelnen wie für das Ganze werden kann.

An euch aber, Vorſteher der Gemeinden, an euch, Schullehrer und Schulaufſeher, ergeht noch mein Ruf: Helfet mit Rath und That bauen an dem ſchönen Werke der Volksveredlung, reichet euch die Hand zum Bunde, ihr, denen die Knospen neuer Menſchengeſchlechter anvertraut ſind, damit die wahre Freiheit endlich einmal im vollen Glanze ſie beſtrahle und das deutſche Volk, auch durch Markſteine voneinander geſchieden, dennoch Ein Herz und Eine Seele werde! Laſſet eure Kinder turnen, deutſche Männer, damit der Turnerwahlſpruch eine Volksloſung werde: Fromm, friſch, frei, froh.

Digitized by Google

XIV.

Das formale Princip in ſeiner Bedeutung und ſeinem Verhältniſſe zu dem concreten und idealen in der Entfaltung des vollkommenen Menſchenlebens, oder die vernunftgemäße Selbſtſtändigkeit der Schule.

I.

Staat, Kirche und Volksſchule in ihrem Begriffe und gegenſeitigen Verhältniſſe nach den Forderungen der Vernunft.

Alle Anſtalten, welche Menſchen gründen und einrichten, können in der Idee keinen andern Zweck haben als die Ausbildung des vollkommenen Menſchenlebens.

Inſofern das vollkommene Menſchenleben der Ausdruck der Idee der Menſchheit iſt, inſofern können wir auch ſagen, die Anſtalten, welche Menſchen gründen, müſſen den Zweck haben, die Idee der Menſchheit zu realiſiren.

Die Idee der Menſchheit iſt kein abſtracter Begriff. Sie lebt im Individuum, in der Familie, im Staate ꝛc. Aber das individuelle, das Familienleben, ja das Leben im Staate iſt ein mangelhafter Ausdruck derſelben. Die Idee der Menſchheit kann nur im geſammten Menſchengeſchlecht realiſirt werden. Je mehr Menſchen ſich daher zu dieſem Zwecke vereinigen, deſto näher können ſie auch das Menſchenleben der Idee bringen.

Digitized by Google

Indem ſich die Menſchen in Staaten vereinigten, ſind ſie der Idee der Menſchheit näher gerückt als im patriarchaliſchen Verbande. Um nicht ins Blaue zu gehen, werden wir in unſerer Unterſuchung beim Staate ſtehen bleiben. Faſſen wir den Staat in der Idee auf, ſo iſt er der vollkommenſte Organismus der Menſchheitsidee, welcher bis zur gegenwärtigen Entwickelung derſelben dem Menſchen zum Bewußtſein gekommen und ſomit für ihn vorhanden iſt.

Man möchte Dieſes vielleicht von der chriſtlichen Kirche noch eher behaupten wollen, weil ſie wegen des Princips der allgemeinen Menſchenliebe geeignet iſt, das ganze Menſchengeſchlecht in ihren Organismus aufzunehmen. Dem aber ſteht die einſeitige Richtung der Kirche auf das Überſinnliche, Abſolute und Göttliche entgegen. Denn die Menſchheit hat zur vollkommenen Realiſirung ihrer Idee auch beſtimmt eine Richtung auf das Sinnliche zu verfolgen und auch demgemäß ſich zu organiſiren.

Als Anſtalt für Humanitätsbildung ſtrebt der Staat, die Idee des Menſchenlebens in der allſeitigen Richtung und gleichmäßigen Entwickelung des einzelnen, die Kirche, in der einſeitigen Richtung und Entwickelung aller Menſchen zu fördern. Die Kirche ſtrebt nach ewiger Fortentwickelung des allgemeinen, der Staat nach beſtändiger Entwickelung und Ausbildung des beſondern Menſchenlebens.

Auch iſt es dem Begriffe des Staats nicht zuwider, daß er das Princip der allgemeinen Menſchenliebe in ſich aufnehme, alſo das ganze Menſchengeſchlecht in ſeine Gemeinſchaft einſchließen könne. Gewiß aber iſt, daß er, weil er die allſeitige Entwickelung des Menſchenlebens auszudrücken hat, nicht nur die Richtung der Menſchenkraft auf das Überſinnliche, Göttliche, ſondern auch die auf das Sinnliche und Weltliche in ſeinen Organismus mit aufnehmen muß.

Wir begreifen daher im Staate den Organismus des allſeitigen Menſchenlebens, ſo weit es in einem Volke ſich darlegen kann und ſo weit ſolches bis jetzt zur Entwickelung gekommen, und in der Kirche den Organismus des auf das Überſinnliche und Göttliche gerichteten Menſchenlebens, wobei, wie ſich von ſelbſt verſteht, dieſes nicht als ein paſſives und indifferentes Sein, ſondern als ein der mannichfaltigſten Richtungen fähiges Thätigſein gedacht wird.

Da wir die Kirche unter der Idee des allſeitigen Menſchenlebens ſtehend denken, ſo ſoll auch ſie an ihrem Theile den ganzen Organismus des menſchlichen Lebens eines Volkes mit ihrem Princip durchdringen und an ihrem Theile die allſeitige Entwickelung des Menſchenlebens fördern.

Staat und Kirche denken wir uns daher nicht als außereinander ſtehend, nicht als Organismen, die ſich einander nichts angehen, ſondern als weſentlich zuſammengehörig, ſich gegenſeitig einander in ihren Lebensrichtungen fördernd und unterſtützend.

Auch ſteht die Kirche nicht unter dem Staate, daß ſie ihm Mittel zu ſeinen Zwecken ſein könnte oder ſollte wider ihr eigenes Prin-

Digitized by Google

cip, ſondern ſie lebt im Staate als dem Geſammtorganismus des Menſchenlebens, und der Staat lebt durch die Kirche zugleich ſein göttliches Leben.

Wir denken ein Volk, das im Staate ſich ſelbſt einen Organismus gegeben hat, in der genaueſten Analogie zum Individuum. Der Menſch iſt ſeinem Weſen nach eine Intelligenz, d. h. zunächſt ſich ſelbſt ſich entgegenſetzend als Gegenſtand der Erkenntniß. Auch ein Volk iſt eine Intelligenz. So ſetzt auch der Staat, als der Organismus des im Volke ſich darlegenden Menſchenlebens, ſich ſelbſt unter die Intelligenz als den formalen Grund deſſelben Menſchenlebens, dem er ſelbſt untergeordnet iſt.

Dieſes formale Moment im Menſchenleben bedarf nur eines formellen Ausdrucks im Staatsorganismus.

Dieſer findet wirklich dadurch ſtatt, daß der Staat eine beſtimmte Sphäre ſeiner Thätigkeit für ſich vindicirt und ſich auf gleiche Baſis neben die Kirche ſtellt, ſein Wirken von dem der Kirche freiwillig mit Bewußtſein ſcheidend. In dieſer Beziehung vindicirt der Staat für ſich die Erhaltung der Grundbedingungen des Menſchenlebens, der Sicherheit und Freiheit des Einzelnen und des äußern Wohlſeins des Ganzen, und richtet dahin vorzugsweiſe ſeine Thätigkeit.

Der Staat hat

1) zu hindern, was die Thätigkeit des Organismus hemmen, die einzelnen Organe verletzen, die freie Bewegung derſelben nach ihrer Idee unterdrücken und dadurch das Wohlſein des Ganzen beeinträchtigen oder vernichten könnte (Gerechtigkeitspflege);
2) zu beobachten, welche neue Momente, durch die Thätigkeit der einzelnen Organismen hervorgerufen, in den Staatsorganismus belebend eingehen oder daraus verwieſen werden müſſen; ob etwa der eine oder der andere Organismus zu träge in der Entwickelung wird oder rückſichtslos vorauseilt (Polizei im edlern Sinne);
3) zu regeln die Thätigkeiten der einzelnen Organismen, daß keiner aus ſeiner Sphäre in die andere übertrete und dadurch die gleichmäßige Spannung mehrer Sphären, welche die Bedingung des Lebens iſt, aufhebe, kein Organismus den andern unterdrücke, ſondern daß alle in gleichmäßigem Fortſchritt ihr Princip entwickeln (Regierung — Geſetzgebung);

kurz, die Geſundheit des Menſchenlebens in der Zeit zu wahren.

Der Staat richtet die Erſcheinungen im Menſchenleben mit ſteter Rückſicht auf die Wohlfahrt des Ganzen in der Zeit. Er ſtrebt nicht, neue Momente hervorzurufen, aber die vorkommenden würdigt er nach dem Princip des Rechts und der Wohlfahrt. Er iſt ſeiner Natur nach conſervativ. Dieſer conſervative Charakter ſeiner Thätigkeit hindert keineswegs die Entwickelung des Menſchenlebens. Denn gerade im Streben nach Erhaltung deſſelben liegt die Nothwendigkeit, Ver-

Digitized by Google

altetes auszuſcheiden, gleichwie der Leib in Fäulniß übergegangene Säfte ausſcheidet, und neue lebenskräftige Momente in den Organismus aufzunehmen, gleichwie der Leib Nahrung zu ſich nimmt zu ſeiner Erhaltung.

Sofern aber der Staat ſich auch in ſeinem intelligenten Weſen erhalten will, muß er auch dahin ſtreben, daß die Intelligenz alle einzelnen Glieder ſeines Organismus durchdringe. Deshalb muß auch die Intelligenz einen entſprechenden Ausdruck innerhalb des Staats, und, da ſie ohne Organismus nicht wirken würde, auch einen angemeſſenen Organismus finden. Dieſer Organismus des intellectuellen Menſchenlebens iſt **die Schule.** Sie iſt die Trägerin der Intelligenz oder der Organismus, in welchem der Staat die intellectuelle Form ſeines Daſeins ausdrückt — das zur Erſcheinung gekommene formale Menſchenleben.

Wir umfaſſen in dem Begriffe Schule ſämmtliche wiſſenſchaftliche Anſtalten von der Volksſchule bis zur Univerſität.

Die Schule iſt ein ebenſo nothwendiger Organismus für die allſeitige Entwickelung des Menſchenlebens als Staat und Kirche. Sie hat aber nicht in dem Sinne eine reale Bedeutung wie dieſe; denn dieſe ſind das realiſirte Menſchenleben ſelbſt in den beiden Hauptrichtungen der menſchlichen Thätigkeit, einerſeits auf das Sinnliche und Concrete, andererſeits auf das Überſinnliche und Abſolute. Vielmehr kann ſie ſolche erſt dadurch erlangen, daß ſie auf Staat und Kirche bezogen wird.

Die Schule iſt auch nicht ein primairer Organismus, der mit dem Bewußtſein eines Gemeinlebens unmittelbar gegeben wäre wie Staat und Kirche.

Sobald ein Volk ſich vereinigt zum gemeinſchaftlichen Leben, muß es ſich einen Organismus geben. Darin ſucht es die hervorſtechendſten Triebe zunächſt zu befriedigen, die Triebe der Selbſterhaltung und der Freiheit. Der Staat iſt in ſeiner Organiſation dieſe reale Befriedigung, d. i. die Garantie für das ſinnliche und moraliſche Beſtehen des Volkslebens. Aber daraus entkeimt faſt gleichzeitig der Trieb zum ewigen Beſtehen und Leben in Gott, und die reale Befriedigung iſt die Kirche. Erſt wenn ein Volk dieſe Grundtriebe befriedigt, gewiſſermaßen ſein Ich in der Gegenwart und Zukunft ſich ſelbſt offenbart hat, aber auch täglich die Zeit an ſeinem äußern Ich verändernd und zerſtörend wirken ſieht und in der Erſcheinung ſich als veränderliches und vergängliches Weſen erkennt, ſucht es, geleitet vom Triebe der Selbſterhaltung, nach einer Form ſeines Daſeins, in welcher es ewig beſtehen kann, und dieſes iſt nichts Anderes als die Menſchenkraft, welche in der Nationalität oder in der Volkskraft ſich nur beſtimmter ausgeprägt hat. Von dieſer Menſchenkraft geben einem Volke die Kinder das erſte und anſchauliche Zeugniß. Sie ſind ihm die Zeugen der Urform ſeines Lebens, ſeiner Kraft. Zeugen, weil ſie ihm die Offenbarung der

fortwirkenden Menſchenkraft ſind, Gezeugte, weil in ihnen das Volk die in ihm vorwirkende Menſchenkraft ſelbſt ausgedrückt hat. So entwickelt ſich im Anblicke der Kinderwelt das Bewußtſein des ewigen Grundes vom Wechſel der Erſcheinungen des Menſchengeſchlechts, das Bewußtſein der Menſchenkraft, und ſobald dieſes erwacht iſt, muß ein Volk es in ſeinen Geſammtorganismus aufnehmen.

Wie der Menſch im Kinde ſeine Erſcheinung fortgezeugt ſieht, ſo will er auch in demſelben die Menſchenkraft ſelbſt fortzeugen. Dieſe Thätigkeit iſt nicht mehr das Reſultat eines dunkeln Triebes, ſondern der Act eines bewußten Wollens. Auch dieſe Seite des menſchlichen Weſens ſucht ein Volk in ſeinem Organismus auszudrücken und ſo entſtehen die Anſtalten für den öffentlichen Unterricht, die wir als die Organismen faſſen, in welchen die Menſchenkraft in Beziehung und Richtung auf ſich ſelbſt ausgedrückt wird.

Demnach iſt der Staat der Organismus des auf das Zeitliche, Sinnliche, Concrete und Weltliche, — die Kirche der Organismus des auf das Ewige, Überſinnliche und Abſolute, — die Schule der Organismus des auf ſich ſelbſt, auf die Form ſeines Daſeins gerichteten Menſchenlebens.

Weil die im Staat und in der Kirche zur Erſcheinung kommenden beſondern Richtungen der Menſchenkraft in dieſer ſelbſt gedankenhaft müſſen enthalten und bedingt ſein, ſo iſt auch die Schule der bedingende Organismus für Staat und Kirche. Weil aber die Menſchenkraft kein abſtracter Begriff iſt, ſondern in den Individuen, im Volke, in der Vorwelt, in der Jetztwelt ſich darlegt und in Staat und Kirche ſeinen organiſchen Ausdruck findet und zur Erſcheinung kommt und der Menſch, durch die Erſcheinung gehend, erſt zu ſich ſelbſt, d. h. zur Erkenntniß kommen kann, ſo kann die Schule auch nur dadurch wahrhaft zu ſich ſelbſt, d. h. zur realen Wiſſenſchaft oder zum reellen Wiſſen kommen, wenn ſie alle in Staat und Kirche thätigen Momente der Menſchenkraft in ſich aufnimmt. So ſtehen alſo auch Staat nebſt Kirche nicht über noch unter der Schule, noch dieſe über jenen, ſondern alle ſtehen in- und miteinander, ſich gegenſeitig durchdringend, unter der Idee des allſeitig entwickelten Menſchenlebens.

Wollte ſich der Staat mit ſeinem auf das Endliche gerichteten Princip über Schule und Kirche ſtellen, ſo würde das Menſchenleben im eintönigen Wechſel der gleichen Erſcheinungen erſtarren, das geiſtige Leben erſterben, der Mechanismus herrſchen; wollte dagegen die Kirche mit ihrem auf das Ewige, Abſolute und Göttliche gerichteten Princip ſich über Staat und Schule ſtellen, ſo würde das leibliche Leben unterdrückt werden, aber auch der Geiſt, weil ihm die Lebensſpannung zwiſchen dem Concreten und Abſoluten ſchwände, abſtumpfen, Dumm- und Stumpfſinn ſein Loos ſein, kurz, alles Göttliche würde aus der ſichtbaren Welt verſchwinden und in ihr nur der rohe Naturgeiſt walten, während der Menſchengeiſt verhimmelte; wollte

Digitized by Google

aber die Schule mit ihrem auf die Menſchenkraft ſelbſt gerichteten Princip ſich über Staat und Kirche ſtellen, ſo würde das ganze Menſchenleben ſich in ſpitzfindige Theorien verflüchtigen, für welche es nirgend einen ſinnlichen Anknüpfungspunkt gäbe.

Das Reſultat bei jeder denkbaren Einſeitigkeit der Lebensrichtungen iſt daſſelbe — Vernichtung des Menſchenlebens. Bei einſeitiger göttlicher Richtung flöhe es zurück zum Einsſein mit Gott, bei einſeitiger weltlicher Richtung zur Indifferenz mit dem Weltſein, bei einſeitiger menſchlicher Richtung zum abſtracten Menſchenſein, d. i. zum Unſinn.

Doch ſolche völlig einſeitige Richtung iſt nimmer zu fürchten, weil die Spannung der Principe vor ihrem Ineinanderfließen in ſo heftige Reibungen und Erregungen derſelben gerathen und die nur einigermaßen erwachte Menſchenkraft in convulſiviſche Bewegungen die Menſchen verſetzen würde.

Eher iſt dagegen temporair eine rein dualiſtiſche Richtung der Menſchenkraft zu erwarten, ſo z. B. daß ſich Kirche und Staat zur Unterdrückung der Intelligenz vereinigten, weil dann die letztere fortwährend einen Factor der Lebensſpannung abgibt, deren anderer Factor das vereinte kirchliche und ſtaatliche Princip wäre. Aber dauernd kann auch ſolche dualiſtiſche Richtung nicht beſtehen, weil es dem Weſen des Menſchen zuwider iſt. Wehe Denen, welche einen ſolchen Hochverrath an der Menſchheit zu begehen wagen möchten!

Ebenſo ſchrecklich würde der Dualismus für das Menſchengeſchlecht ſein, wenn Staat und Schule ſich gegen die Kirche vereinten, oder wenn Schule und Kirche gegen den Staat in einen ſündlichen Bund träten.

Weil aber das Menſchenleben ein Reſultat der dreifachen Spannung des idealen, concreten und formalen Princips iſt, ſo iſt es nicht möglich, daß eine einſeitige oder dualiſtiſche Richtung auf die Dauer beſtehen kann. Die ganze geſunde Menſchenkraft tritt in den Bund mit dem unterdrückten Princip und die vorherrſchenden Organe erkranken ſofort bei einer ſo naturwidrigen Verbindung. Wie mag aber der Kranke dem Geſunden obſiegen!?

Ja in den kranken Organen regt ſich noch fort und fort die dem geſunden Lebensorganismus zum Grunde liegende Trinität, und dieſe erſcheint in tauſend Inconſequenzen in der abnormen Bewegung. Häufen ſich die Inconſequenzen in dem Maße, daß ſie auch der weniger entwickelten Intelligenz zur Erkenntniß kommen, dann entſteht eine Kriſis im Menſchenleben; Revolutionen auf Revolutionen folgen ſo lange, bis die Harmonie in den drei Principien wiederhergeſtellt iſt und das Menſchenleben in ruhiger Entwickelung fortſchreitet. In der Dreieinigkeit des idealen, des concreten und formalen Princips liegt der Grund eines geſunden Menſchen- und Volkslebens. Wer dieſes will, muß jene wollen.

Digitized by Google

Jedes Princip, wenn es ſich erhalten und auf das Menſchenleben wirken ſoll, muß ſeinen eigenthümlichen Organismus haben. Dieſer wird zwar zunächſt aus dem Princip bei völliger Freiheit ſich ſelbſt entwickeln, welche mit der Sicherheit für die gewonnenen organiſchen Elemente der reale Grund eines geſunden Volkslebens iſt. Daher ſind freie Verfaſſung, freie Kirche, freie Wiſſenſchaft und Forſchung oder eine freie Schule (nicht blos freie Künſte) die nothwendigen Bedingungen eines geſunden Volkslebens.

Dieſe Freiheit aber iſt nicht eine abſolute, ſofern ſie zugleich eine geſicherte ſein ſoll, ſondern ſie iſt zugleich durch das Wohlſein der kleinern oder größern Gemeinſchaften bedingt, welche daran Theil nehmen, und dem der Einzelne einen Theil ſeiner Freiheit mit Selbſtentſchließung aufopfern oder der Gemeinſchaft mit ihren Vortheilen entſagen muß.

Durch das ideale Princip tritt der Menſch in Gemeinſchaft mit dem ganzen Menſchengeſchlecht. Die Kirche geſtattet und fordert daher die freieſte Form ihrer Verfaſſung ohne Nachtheil für ihr Princip. Fehlerhaft iſt daher eine Verfaſſung der Kirche, welche nur für ein Volk oder für eine noch kleinere Gemeinſchaft Geltung haben kann oder ſoll.

Das ideale Princip fordert die geiſtigſte Form und bedarf zu ſeiner Sicherheit keiner äußern Gewalt, und zu ſeiner Wirkſamkeit leidet es keine andern äußern Mittel als die, mittels welcher Geiſt auf Geiſt wirkt, Wort und Werk. Alſo rein ethiſche Mittel.

Das erſtere muß ihr daher auch in der größten Unbeſchränktheit innerhalb ihres Princips geſtattet, und zur Vollbringung der letztern müſſen ihr mit der größten Liberalität die Mittel gewährt werden. Dieſe Rechte gleichen den völligen Mangel äußerer Gewalt aus, welcher der Kirche eigen ſein muß. In Worten und Werken muß ſie den ſie belebenden göttlichen Geiſt auf das vollkommenſte ausdrücken können. Fordert die Kirche für ſich äußere Gewalt, ja wendet ſie die ihr etwa thörichterweiſe verliehene an, ſo beginnt ſie in dem Augenblicke die Zerſtörung ihres Princips, ſtört die andern Organismen ſofort in ihrer freien Entwickelung und macht das Leben krank. Das deutſche Volk hat wegen ſeines tiefen religiöſen Gemüths ſich ganz vorzüglich zu bewachen, daß es der Kirche keine äußere Gewalt einräume, weil es ſonſt in der größten Gefahr iſt, ſeine Staats- und Schulangelegenheiten von der Kirchengewalt verſchlungen zu ſehen und der Kirche ſelbſt zu ſchaden, wie die Geſchichte des Mittelalters auf jedem Blatte nachweiſt.

Durch das formale Princip der Schule zwar tritt der Menſch auch in Gemeinſchaft mit der ganzen Menſchheit. Sie muß ſich aber an beſtimmte Concreta der menſchlichen Geſellſchaft um ſo feſter anſchließen, je mehr ſie in Gefahr iſt, in beziehungsloſe Theorien zu gerathen und dadurch die friſche Lebensthätigkeit zu hemmen. Darum muß es für jede zum Bewußtſein gekommene und anerkannte Ge-

Digitized by Google

meinſchaft beſondere Schulen geben, wenn ſie wahrhafte Bildungs-anſtalten für das menſchliche Leben ſein ſollen.

Inſofern das ganze Menſchengeſchlecht als eine Gemeinſchaft gedacht wird, bildet ſich die Schule zur Univerſität aus, welche aus der Allſeitigkeit der Erſcheinungen der Menſchenkraft die reinſte und vollkommenſte Form des Menſchenlebens zum Bewußtſein bringt.

Inſofern die gegenwärtige Generation mit den vergangenen in Gemeinſchaft tritt, welche nur durch deren nachgelaſſene Worte und Werke, alſo durch rein geiſtige Formen, vermittelt wird, bildet ſich die Schule zum Gymnaſium. Dieſe Anſtalt, weil ſie die reinere Form der Menſchenkraft zum Gegenſtande ihrer Betrachtung und Übung macht, bereitet zweckmäßig zur Univerſität vor.

Inſofern der Menſch in Gemeinſchaft mit der ganzen gegenwärtigen Generation ſich denkt, bildet ſich die Schule zur Realſchule, und auch dieſe befördert noch die Auffaſſung der Menſchenkraft in ihrer reinen Form vor, weil ſie in den Werken und Worten der Gegenwart nur das Wirken der Menſchenkraft erkennen lehrt und zwar in ihrer Allgemeinheit.

Dieſe drei Anſtalten tragen den wiſſenſchaftlichen Charakter, weil ſie die Menſchenkraft in ihrer Allgemeinheit erkennen lehren und in dem Zöglinge entwickeln wollen.

Inſofern nun der Menſch ſich in Gemeinſchaft eines beſtimmten Volks weiß, ſo entſpricht dieſem Bewußtſein die Volksſchule, welche als höhere und niedere gedacht werden mag, ſofern der Einzelne dieſes Bewußtſein mehr oder weniger deutlich, mehr oder weniger umfaſſend, in einſeitiger oder allſeitiger Richtung bei ſich ausgebildet hat. Sie heißen Volksſchulen, weil ſie die Fortentwickelung des Menſchenlebens in der beſtimmten Form zu fördern haben, in welcher es in dem entſprechenden Volke ausgedrückt iſt. Sofern ein Volk Theilidee der Menſchheit iſt, hat auch die Volksſchule die allgemeine Menſchenkraft zu entwickeln, zum Bewußtſein und zur Anwendung zu verhelfen; ſofern aber ein Volk die Menſchenkraft in einer beſtimmten Sphäre vorzugsweiſe darzulegen als Aufgabe erkennt, ſofern ſoll ſie die Volkskraft zum Bewußtſein bringen und zur Erſcheinung und zum Leben verhelfen, auch den beſtimmten Charakter des Volks annehmen, für welche ſie wirkt.

Die Kenntniß dieſes beſtimmten Volkscharakters wird dem Individuum ſchon durch die täglichen Erſcheinungen des gemeinen Lebens, die ihm zu innern Lebenskräften werden, gegeben. Aber es bleibt dieſes Bewußtſein ein unmittelbares, unklares und materielles.

Die Aufklärung und Specialiſirung deſſelben wird erſt möglich, wenn in den Reſultaten der Wiſſenſchaft die Gründe dieſer Erſcheinungen in daſſelbe mit eindringen und die Spannung des individuellen Menſchengeiſtes mit dem allgemeinen Menſchengeiſte und ſomit ſein geiſtiges Leben erzeugen.

Digitized by Google

Dieſe Spannung ſoll die Volksſchule dadurch hervorrufen, daß ſie einerſeits den Sinn des Schülers auf das wirkliche, d. i. das Erſcheinungsleben ſeines Volks richtet, welches ſie als Ausdruck des reinen Menſchenlebens zu betrachten hat, andererſeits den Geiſt mit den Reſultaten der Wiſſenſchaft erfüllt, ſo viel ſolches möglich.

Jene Erſcheinungen ſowie dieſe Reſultate der Wiſſenſchaft bilden drei große Reihen, welche durch die Thätigkeit des Staats, der Kirche und der Wiſſenſchaft bezeichnet werden. Dieſe Erſcheinungen bilden das Unterrichtsmaterial.

Die Volksſchule muß dieſelben als der reinen Menſchen- und Volkskraft entſprungen aufnehmen, und ihre formale Aufgabe iſt, den Schüler anzuleiten, die in ihnen erkannte Menſchenkraft in ſich aufzunehmen und wiederum frei in die Erſcheinungsſphären hineinzuleben, damit dieſe beſtehen. Die Weiterentwickelung iſt nicht ihre, ſondern die Aufgabe der rein wiſſenſchaftlichen Anſtalten. Die Univerſität, das Gymnaſium ꝛc. fördern dieſe in formaler, die Kirche in idealer, der Staat in realer Richtung.

Aber die Volksſchule unterſtützt durch ihr Streben gleichwol die Lebensentwickelung in der formalen Richtung durch die Anſchauungs-, Denk- und Sprechübungen, ſowie durch die formale Behandlung des Unterrichts; in der idealen Richtung durch die Geſchichte des Reiches Gottes auf Erden, in der realen Richtung durch die Weltkunde und praktiſchen Fertigkeiten. Jedoch mit ſteter Rückſichtnahme auf den wahrſcheinlichen Lebenskreis des Schülers. So wird die Volksſchule Vermittlerin zwiſchen der Wiſſenſchaft und dem gemeinen Leben und hat ſomit auch eine nicht geringe reale Bedeutung.

Die Wahl des zu verarbeitenden Materials wird vorzugsweiſe nach der Anwendbarkeit für den wahrſcheinlichen einſtigen Wirkungskreis des Schülers getroffen. Je weiter dieſer einſt ſein möchte, deſto reicher wird das Material; eine je freiere Bewegung er dem Menſchen geſtattet, deſto freier mag auch die Bethätigung der Kraft des Schülers daran ausfallen. Aus der Wiſſenſchaft werden nun diejenigen Wahrheiten in die Volksſchule gezogen, welche von dem Schüler im Leben praktiſch können erprobt oder angeſchaut werden; von den Lehren der Kirche nur die, welche bereits das Leben ergriffen haben und auch ferner noch wirkſam ſein dürften, die Ruhe der Seele zu befördern, dem Willen zur Richtſchnur zu dienen; und von den Staatsgeſetzen diejenigen, welche von dem Schüler ſchon jetzt und einſt in ſeinem wahrſcheinlichen Wirkungskreiſe angewendet werden ſollen.

Der formale Zweck der Volksſchule wird dadurch erreicht, daß die Kraft des Schülers beſonders dahin geübt wird, die auf ſeinen engern oder weitern Wirkungskreis aus dem Leben des Staats, der Kirche und der Wiſſenſchaft einfließenden Reſultate mit Intereſſe zu beachten, verſtändig zu betrachten und willig anzuwenden. Mit Einem Worte: Sinn, Verſtand und guten Willen für die höhern Lebens-

Digitized by Google

erſcheinungen zu wecken, zu beleben, zu richten. Inſofern zur Aufnahme dieſer Reſultate auch gewiſſe mechaniſche Fertigkeiten erforderlich ſind, hat die Volksſchule auch dieſe einzuüben, vorzüglich aber die Mutterſprache in dem Schüler auszubilden. Ob auch eine fremde Sprache gelehrt werden ſolle, hängt von localen Umſtänden und andern Gründen der einſtigen Anwendbarkeit ab.

Da die Volksſchule nach unſerm Begriffe eine überwiegende praktiſche Aufgabe und reale Bedeutung hat, ſo könnte hierdurch leicht ihr formaler Zweck ganz verloren gehen, wenn die Lehrer an derſelben durch die Art der Übereignung nicht die Kraftentwickelung des Schülers vorzugsweiſe förderten. — Darum iſt die gute Methode des Unterrichts in der Volksſchule von der höchſten Bedeutung, von höherer als in irgend einer andern Unterrichtsanſtalt, ja ſie iſt die conditio sine qua non des Volksſchullehrers. Hierdurch bekommt dieſer Stand ſeinen beſtimmten Charakter, wodurch er ſcharf von allen übrigen lehrenden Ständen ſich unterſcheidet. Die Schullehrerbildungsanſtalten haben daher einzig die Aufgabe, eine gute Methode ihren Zöglingen zu übereignen. Da zur Aneignung derſelben auch eine beſtimmte Dispoſition des Geiſtes erforderlich iſt, ſollen die Prüfungen für die Aufnahme in das Seminar auch beſonders dieſe zu erforſchen ſuchen. Das Material aber muß der Zögling bereits erworben haben; am beſten auf einer höhern Bürgerſchule oder einem Gymnaſium.

II.

Hiſtoriſche Entwickelung der deutſchen Volksſchule.

Der gegenwärtige Begriff der Volksſchule, wie er im vorigen Abſchnitt feſtgeſtellt iſt, hat ſich erſt ſeit dreißig bis vierzig Jahren in Deutſchland mehr und mehr abgeklärt, da Fichte in ſeinen Reden an das deutſche Volk und Peſtalozzi die Idee einer Nationalerziehung ausgeſprochen und angeregt hatten. Einer der Erſten, welcher den Begriff einer deutſchen Volksſchule mehr mit Wärme als Deutlichkeit und Beſtimmtheit dargelegt hat, war Harniſch in: „Deutſche Volksſchulen, mit beſonderer Rückſicht auf die Peſtalozzi'ſchen Grundſätze. Berlin 1812".

Sie iſt alſo neuern Urſprungs, hat ſich aber aus den ehemaligen Parochial- und Communalſchulen entwickelt. Erſtere verdanken ihre Entſtehung Karl dem Großen, welcher durch das Capitulare Aquisgran. vom Jahre 789 verordnete, daß die geiſtlichen und weltlichen Stände Leſeſchulen bei den Domen und Biſchofsſitzen anlegen ſollten *).

---

*) Er befiehlt den geiſtlichen und weltlichen Ständen daſelbſt: „Ut scholae legentium puerorum fiant, Psalmos, Notas, Cantus, Computum,

Der nächſte Zweck dieſer Schulen war, die Schüler für die Ausübung des kirchlichen Cultus heranzubilden. Er ſcheint alſo ein rein kirchlicher zu ſein.

Faſſen wir aber die Abſicht Karl's des Großen genauer ins Auge, ſo iſt klar, daß die Kirche ihm nur Mittel zur leichtern Ausführung ſeiner Herrſcherpläne, zur Entwilderung, Cultivirung des Volks und zur Verſchmelzung der verſchiedenen, von ihm unterjochten Völker zu einem Geſammtvolke war und daß alſo auch die Schule einen Staatszweck hatte. Der betonte Zweck, die Vereinigung der verſchiedenen Völker zu einer Geſammtnation, war Karl's des Großen Hauptſtreben und dazu ſchien das vorherrſchende kirchliche Princip ein treffliches Mittel. Wenn dieſen Schulen dieſes Princip auch äußerlich aufgeprägt war, ſo waren politiſche Zwecke doch der Hauptgrund ihrer Stiftung, und weil gleiche Bildung der Völkerſchaften eine gemeinſame Nationalität derſelben vermitteln ſollte, ſo können wir dieſe Schulen wol Volksſchulen nennen. Der Name Kirch- oder Parochialſchulen hat einen nur äußerlichen Grund.

Es war ein eitles Bemühen, die Nationalität durch den vorherrſchenden Einfluß des kirchlichen Princips zu vernichten; vielmehr trat ſie bald nach Karl's Tode im Jahre 843 auch äußerlich in ihre Rechte, indem die drei Hauptvölkerſchaften, Franken, Italiener und Deutſche, auch ſtaatlich wieder hervortreten und bald nach kurzer unnatürlicher Wiedervereinigung deſto entſchiedener ſich trennen.

Wegen des antinationalen Princips konnten die Schulen trotz der reichen Unterſtützung, welche auch Karl's Nachfolger denſelben zufließen ließen, nicht gedeihen. Gleichgültigkeit des Volks erzeugte auch Gleichgültigkeit der Geiſtlichen gegen dieſelben, um ſo mehr, da das äußere Beſtehen der Kirche, ihre Sicherheit und ihr Wohlſtand durch die bereits erlangten Rechte und Güter befeſtigt ſchien.

Die Schulen verfielen faſt gänzlich. Nur kümmerliche Reſte retteten ſich in die Zeit, da nach Gründung der Städte ein freier Bürgerſtand und mit ihm ein lebhafter Verkehr und neues Leben über Deutſchland ſich verbreiteten. Hierdurch wurde äußerlich, ſowie im zwölften Jahrhundert durch das wiedererwachte claſſiſche Studium innerlich das Bedürfniß nach Kenntniſſen und den Fertigkeiten im Schreiben und Leſen aufs neue erweckt und Schulen zu dieſen Zwecken meiſt von den ſtädtiſchen Obrigkeiten — von weltlichen Behörden — geſtiftet und unterhalten. Nordhauſen, Breslau, Braunſchweig er-

---

Grammaticam per singula Monasteria et Episcopia discant — sed et libros catholicos bene emendatos habeant — et pueros suos non sinant eos vel legendo, vel scribendo corrumpere, et si opus est Evangelium vel Psalterium et Missale scribere, perfectae aetatis homines scribant cum omni diligentia.

Digitized by Google

hielten Schulen für das Schreiben, welche von der Kirche gänzlich unabhängig waren.

Auch gibt es eine Verordnung des Papſtes Alexander III. vom Jahre 1170, wonach die Biſchöfe ſich in Schulangelegenheiten nicht miſchen, ſondern ſie frei ſich entwickeln laſſen ſollen, weil die Wiſſenſchaften „eine Gabe Gottes ſeien". — Hieraus erhellt zur Genüge, daß der Schule von den aufgeklärteſten Geiſtern ſchon frühe ein eigenes Princip und ſomit das Recht der Selbſtſtändigkeit der Kirche gegenüber zuerkannt worden iſt.

Je mehr die Geiſtlichen die Mühſeligkeit des Schulhaltens in immer wachſender Faulheit vermieden und je mehr es der Hierarchie vortheilhaft ſchien, das Volk in Unwiſſenheit zu erhalten, deſto mehr ſtrebten die Geiſtlichen, das Schulregiment wieder an ſich zu reißen, wozu ſie das Recht ſo liederlich verſcherzt hatten. Das gelang auch gegen Ende des funfzehnten Jahrhunderts in Deutſchland faſt vollſtändig; kurz vor der Reformation hatte die Kirche alles Leben in ihrer Gewalt und ſomit auch die Schule. Doch iſt wohl zu berückſichtigen, daß ſie zu dieſer Zeit nur inſofern, als ſie das politiſche Leben des Volks uſurpatoriſch beherrſchte, auch die Schulherrſchaft uſurpirt hatte.

Die Reformation geſtaltete dieſes Verhältniß gänzlich um. Die proteſtantiſchen Fürſten eigneten ſich die höchſte biſchöfliche Gewalt in ihren Ländern zu. Die Kirche kam in weltliche Gewalt, mit ihr die Schule. Letztere blieb ein Appendix der Kirche. Die niedern Kirchendiener, Oſtiarien, Akoluthen ꝛc., wurden zugleich die Parochialſchullehrer. Das Verhältniß der Schule zur Kirche war jedoch mehr das Reſultat der Gewohnheit und des Herkommens als Gegenſtand geſetzlicher Beſtimmungen.

Die proteſtantiſche Kirche begab ſich der Herrſchaft über den Glauben des Volks, indem ſie ſich ſelbſt unter das Evangelium ſtellte und darum das Leſen und Auslegen der heiligen Schrift auch dem Laien freigab. Da nun Jeder dieſelbe nach ſeiner individuellen, oft ſehr wenig entwickelten Vernunft auslegte und dadurch die proteſtantiſche Chriſtenheit in Atome ſich aufzulöſen und das kirchliche Leben zu erſterben drohte, ſuchte man dieſelbe durch die ſymboliſchen Bücher, wiewol mit ſchwachen Banden, zu binden und zuſammenzuhalten, zugleich aber auch bemühte ſich die Kirche, durch Errichtung und genauere Aufſicht der Schulen ihre Auctorität für die Bibelerklärung geltend zu machen. Da aber die proteſtantiſche Kirche verſäumt hatte, ſich einen angemeſſenen Organismus zu geben, ſo blieb ihr Einfluß auf das Leben des Volks von geringer Bedeutung, und die ärmlich ausgeſtatteten Schulen waren nicht geeignet, denſelben zu vermehren, obgleich man ihr die Erklärung der Bibel nach der Norm der ſymboliſchen Bücher zur Hauptaufgabe machte.

Auch dieſes Mittel reichte nicht aus, das ſinkende Leben der proteſtantiſchen Kirche zu erheben. Die Nachtheile des misbrauchten

Digitized by Google

überwiegenden Einfluſſes der Kirche waren noch in zu friſchem Andenken, die Herrſchaft des kirchlichen Princips wurde noch als das ſchrecklichſte Übel angeſehen, dem man auf alle Weiſe wehren müſſe. So verfiel man auf das entgegengeſetzte Extrem und raubte der Kirche auch den ihr vernunftgemäß gebührenden Einfluß auf das Leben des Volks. Ein einigendes Organ und damit die Hauptſtütze des kirchlichen Lebens fehlte. Jeder Proteſtant, auf welcher Stufe der Bildung er auch ſtehen mochte, vindicirte für ſich das Recht der Bibelerklärung, die ſubjective Vernunft ward die Richterin in Glaubensſachen. Die weltlichen Fürſten brachten die Kirche in eine unwürdige abhängige Stellung zur weltlichen Regierung. Hatte vor der Reformation die Kirche alle Lebensrichtungen verſchlungen, ſo verſchlang jetzt die weltliche Regierung (das concrete Princip), die ihr Centralorgan im Fürſten hatte, jede kirchliche Bewegung. So entwickelte ſich aus der Hierarchie der Despotismus, welcher für das deutſche Volk um ſo drückender wurde, als nach dem Weſtfäliſchen Frieden die Abhängigkeit der vielen deutſchen Reichsſtände vom Kaiſer immer loſer wurde und faſt zur Souverainetät ſich ausbildete, ſodaß das deutſche Volk ebenſo viele Despoten als Reichsſtände hatte. Iſt der Despot entfernt, ſo mögen mancherlei Umſtände die Knechtſchaft mildern, nicht aber, wo jeder Knecht unter der faſt unmittelbaren Aufſicht des Despoten ſteht. Leicht hätten dieſe Verhältniſſe das deutſche Volk zu einer Sklavenhorde herabwürdigen können, wenn nicht zu jener Zeit die claſſiſche Bildung — eine Äußerung des formalen Princips — angefangen hätte, die Fürſtenhäuſer mit ihrem Lichte zu erhellen, und wenn nicht zugleich die Eiferſucht der Fürſten untereinander und ihre precaire Stellung gegeneinander und den Kaiſer ſie gezwungen hätte, ſich der Gunſt ihrer Unterthanen zu verſichern und hierdurch, ſowie durch geiſtige Bildung derſelben ſich eine Macht zu bilden, auf welche ſie ſich, angegriffen oder angreifend, gegen unruhige Nachbarn ſtützen konnten. Hierzu geſellte ſich endlich noch das Beſtreben der Fürſten, ſich mit einem ihrer größern Selbſtſtändigkeit angemeſſenen Glanze zu umgeben. Daraus floß natürlich auch eine allgemeinere Geiſtesbildung, wodurch die von ebenfalls geſtiegener Üppigkeit und verbreiteterm Luxus ausfließenden Übel aufgewogen wurden. Dieſem Umſtande verdankt es Deutſchland vorzüglich, daß es verhältnißmäßig an Zahl der Univerſitäten und Schulen alle Länder der Welt übertrifft. Ja der Verbindung des concreten Princips mit dem formalen iſt es zuzuſchreiben, daß die Diſſolution des kirchlichen Lebens nicht die völlige Vernichtung eines geſunden Volkslebens hat bewirken können.

Schenkte man auch lange der Bildung der untern Volksklaſſen nicht die nöthige Aufmerkſamkeit, auf die Dauer konnte die in den höhern Kreiſen der Geſellſchaft herrſchende Geiſtescultur den untern Ständen nicht verſchloſſen bleiben. Denn der gebildete Geiſt will überall gebildeten Geiſtern begegnen, und daher wird er abſichtlich

Digitized by Google

auf die Bildung ſeiner Umgebung einwirken, ſowie ſchon ſeine Erſcheinung abſichtslos bildet.

Als daher nach dem Weſtfäliſchen Frieden die deutſchen Fürſten der äußern Noth ihrer Unterthanen geſteuert und ſich ſelbſt in ihren neuen Verhältniſſen einigermaßen befeſtigt hatten, ſo wurde den niedern und höhern Unterrichtsanſtalten wieder große Aufmerkſamkeit geſchenkt und bedeutende Opfer wurden ihnen gebracht.

Doch blieben bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts noch viele Ortſchaften ohne Schulen und in den vorhandenen herrſchte wenig bildendes Leben. Nur in Sachſen waren Dorfſchulen ſeit der Reformation ganz allgemein, zum Theil gut eingerichtet und ihre äußern Verhältniſſe einigermaßen beſtimmt.

Die vorhandenen Parochialſchulen aber ſind Anhängſel der Kirche, die Schullehrer meiſtens niedere Kirchendiener und ſchmählich verachtet. Zum Schulhalten hält man noch Jeden für brauchbar, welcher den Katechismus auswendig und nothdürftig leſen und ſingen kann. Kann er auch ſchreiben und die vier Species rechnen, ſo iſt er ein Meiſter in ſeinem Fache und wird geſucht. Einen Schullehrerſtand, als Träger einer eigenthümlichen Bildung, gibt es noch nicht, weil jeder Chriſtenmenſch ſchon durch die allgemeine, ſehr ärmliche kirchliche Bildung zum Schulhalten befähigt gehalten wurde.

Jetzt aber erſchien das Bedürfniß eigenthümlicher Schullehrerbildung allgemeiner. Baſedow, Rochow und mit ihnen viele Andere heben die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung und das Mittel dazu, eine angemeſſene Methode im Volksunterrichte, hervor und geben damit dem Volksunterricht einen beſtimmten Charakter, welchen Peſtalozzi ſpäter praktiſch läutert, wie Herbart denſelben theoretiſch begründet. Jetzt entſtehen die Schullehrerſeminare in Deutſchland. Das älteſte ſcheint Braunſchweig gehabt zu haben. Dort wurde ein ſolches ſchon 1691 gegründet.

Indem die öffentliche Meinung durch die Stiftung der Seminare ſich für die Nothwendigkeit einer eigenthümlichen Schullehrerbildung ausſprach, welche die Kirche als ſolche nicht zu geben vermochte, wie man früher irrig gemeint hatte, ſo ſprach man einerſeits dadurch der Schule ein Princip zu, das mit dem der Kirche nicht zuſammenfalle, und einen Wirkungskreis, der nicht innerhalb der Grenzen der Kirche nothwendig eingeſchloſſen ſei; andererſeits erkannte man in der Nothwendigkeit einer gemeſſenen Volksſchullehrerbildung auch einen eigentlichen Volksſchullehrerſtand an. Damit war ihm aber auch das vorzugsweiſe Recht auf die vorhandenen oder noch zu errichtenden Volksſchullehrerſtellen mit ihren Rechten und Pflichten gewährt.

Hierauf mußte natürlich erſt einzeln und in größern Zwiſchenräumen, dann mehrſtimmig und öfter, endlich allgemein und bis zur befriedigenden Löſung die Frage aufgeworfen werden, welche Stel-

Digitized by Google

lung zu Staat und Kirche die neue Anſtalt und der neue Stand einzunehmen habe. Sie iſt noch nicht befriedigend gelöſt.

In dem Bewußtſein einer gemeſſenen, von der öffentlichen Meinung geforderten Bildung, welche einem ganzen Stande eigen iſt, iſt jedem Mitgliede das Standesbewußtſein gegeben, welches mit der Erkenntniß ſeiner Beſtimmung aufs innigſte zuſammenhängt und um ſo intenſiver wird, je deutlicher dieſe ihm vorſteht.

Damit aber entſteht unmittelbar das Bewußtſein des Rechts, für ſich zu beſtehen, das Gefühl für Selbſtſtändigkeit. Weiter erwächſt daraus das Gefühl und die Erkenntniß der Pflicht, ſich ſelbſt zu erhalten. Die weitere Entwickelung des Standesbewußtſeins gibt die beſtimmte Erkenntniß der Grenzen des entſprechenden Wirkungskreiſes, in welchem die Thätigkeit des Standes verläuft, ſowie daraus auch das immer lebhafter werdende Intereſſe erwächſt, dieſelben vor Verletzung, vor Ein- und Übergriffen anderer Gewalten zu ſchützen und den Wirkungskreis der ihm zum Grunde liegenden Idee gemäß zu erweitern. Kurz, jeder Stand hat das Recht und die Pflicht, die Integrität ſeines Wirkungskreiſes zu wahren, und denſelben möglichſt zu erweitern, iſt ihm Bedürfniß. Dieſes erklärt ſich aus den Trieben der Selbſterhaltung und der Freiheit, den Grundtrieben alles menſchlichen Lebens.

Daß auch der Volksſchullehrerſtand dieſes Recht habe, muß einleuchten, ſobald man zugibt, daß die Volksſchule nicht einem blos zeitweiligen, durch vorübergehende Übel hervorgerufenen Bedürfniſſe ſein Entſtehen verdankt, ſondern aus der ſich weiter entwickelnden Idee der Menſchheit mit Nothwendigkeit als ein Naturereigniß im höhern Sinne hervorgewachſen und eben deshalb nur mit der Menſchenbildung ſtehen, wachſen oder fallen muß. Sie hat eine beſtimmt poſitive Bedeutung als ein nie mehr zu entbehrendes Förderungsmittel zur Weiterentwickelung und Vervollkommnung des Menſchengeſchlechts, nicht eine blos negative Bedeutung, als wäre ſie blos ein Hinderungsmittel gegen Hemmniſſe der Entwickelung der Menſchheitsidee.

Indem dieſe neuen Momente des Menſchenlebens, eine ſelbſtſtändige Schule und ein freier Lehrerſtand, ſich zu entwickeln begannen, wurden ſie von dem intelligentern Theile des deutſchen Volks mit lebhaftem, immer ſteigendem Intereſſe begrüßt, und manche Umſtände begünſtigten die weitere Entwickelung.

Die Kirche, welche vorzüglich durch die Geiſtlichen vertreten wurde, nahm ſelbſt daran einen lebhaften Theil, doch nicht hindernd, weil ſie fühlte, daß ihr ſchwindendes Leben durch das Princip der Schule geneſen könne.

Viele Geiſtliche nahmen ſich der Bildung der Schullehrer an; alle aber ließen es gern geſchehen, daß der Staat oder weltliche Privaten Schullehrerſeminare ſtifteten und unterhielten und die Schullehrerbildung im Großen in die Hände anderer Gelehrten kam. In-

Digitized by Google

dem die Kirche Dieſes ohne allen Einſpruch, ja mit Beifall geſchehen ließ und das Recht und die Pflicht der Schullehrerbildung für ſich nicht ausſchließlich vindicirte, gab ſie zu erkennen, daß ſie entweder nicht den Willen oder die Kraft in ſich habe, die Schule nach dem kirchlichen Princip auszubilden, oder aber, daß ſie der Schule ein eigenes Princip zuerkenne und eine ſelbſtſtändige Schule für nothwendig halte. Anfänglich mochte freilich die Kirche ſich mit der Hoffnung ſchmeicheln, die Schule diene nur ihrem Princip; weil das durch letztere verallgemeinerte geiſtige Regen des Volks auch wohlthätig für das kirchliche Leben wirkte und weil ſie dieſe Überzeugung hegte, leiſtete ſie ihr Vorſchub. Vielleicht auch hielt ein großer Theil es gar nicht für möglich, daß die Schule je ſich ihrem Regimente entziehen könnte, auf welches ſie ein durch beinahe tauſendjährige Ausübung erworbenes unbeſtreitbares Recht zu haben meinte.

Viele Umſtände im Leben des deutſchen Volks aber vereinigten ſich, den Einfluß der Kirche herabzudrücken, wodurch die freie Entwickelung der Schule mittelbar befördert, weil nicht gehindert wurde.

Im vorigen Jahrhundert hatte in Deutſchland das Anſehen der *katholiſchen Kirche*, welches durch die Reformation ſchon herabgedrückt war, durch die ſchändlichen, immer offener hervortretenden Beſtrebungen der Jeſuiten noch mehr gelitten, und die proteſtantiſche Kirche hatte aus Mangel einer Verfaſſung noch gar kein Anſehen erlangt, noch weniger ein kräftiges Leben in ſich entwickeln können und ging faſt einer Diſſolution entgegen. Die öffentliche Meinung in dem gebildetern Theile des Volks war daher gegen die Kirche gleichgültig, ja Vielen ward ſie zum Geſpötte. — Außerdem ſaßen auf dem Kaiſerthrone und den meiſten Fürſtenſtühlen Deutſchlands freiſinnige Fürſten. Kein Jahrhundert iſt an ausgezeichneten deutſchen Fürſten ſo reich geweſen als das achtzehnte. Freiheit des Gewiſſens und Freiheit der Preſſe, welche von den mächtigſten Herrſchern in Deutſchland, Friedrich dem Großen und Joſeph II., verliehen waren, förderten wunderbar die Entwickelung der Geiſter und eine *neue Macht* der öffentlichen Meinung. — J. J. Rouſſeau's glühender Eifer gegen die Afterbildung der höhern Stände, Voltaire's ſchneidender und ſtechender Witz gegen hierarchiſche und ariſtokratiſche Anmaßung und Bornirtheit, welche beide Schriftſteller auch in Deutſchland verſtanden und mit Begierde geleſen wurden, Peſtalozzi's liebevolle Aufopferung für die Bildung der untern Volksklaſſen, ſpäter die allgemeine Aufregung der Geiſter durch die franzöſiſche Revolution, welche mit blutiger Schrift den Fürſten und den höhern bevorrechteten Ständen das Geſetz der Billigkeit und Milde gegen ihre Unterthanen und gegen die untern Volksklaſſen vorſchrieb und mit Gewalt die Überzeugung von der Macht aufdrang, welche in den untern Volksklaſſen wurzele, und die Schrecken, welche aus ihrer Roheit über die Völker ausgeſtrömt waren — Dieſes und manche verſtecktere Regungen der Menſchenkraft zwang den Fürſten und Staaten das

Digitized by Google

Streben an, ſich der Bildung und Erziehung des Volks zu bemächtigen dadurch, daß ſie ſich an die Spitze der Bewegung ſtellten und ſie leiteten, zumal da ſie die Unzulänglichkeit der kirchlichen Thätigkeit zu dieſem Zwecke erkannten und nur ſo die Zügel zur Lenkung des Volks in den Händen behalten konnten.

Das bis dahin niedergetretene, ſchmählich verachtete, kaum zu dem Menſchengeſchlechte gerechnete Volk der untern Klaſſen wurde ein Gegenſtand der ſorgfältigſten Aufmerkſamkeit, ja der zärtlichſten Pflege der höhern Stände und der Regierungen. Daſſelbe aus ſeiner moraliſchen Geſunkenheit, aus ſeinem ſittlichen Indifferentismus und kirchlichen Fanatismus zu erheben, ſchien früher nöthig als die Verbeſſerung ſeiner äußern Lage, als ſeine äußere Freiheit, welche Güter nur in den Händen geiſtiggebildeter Menſchen Werth haben und dem Ganzen erſprießlich ſein können. Die innere Befreiung der untern Volksklaſſen ſchien auch wol deshalb leichter und bälder gewährt zu werden, weil ſie weniger Opfer von den bevorrechteten Ständen und den Regierungen erheiſchte. In den ſchon vorhandenen Parochialſchulen erkannte man ein treffliches Mittel. Dieſen wurde nun auch von obenher größere Aufmerkſamkeit geſchenkt. Sobald dieſe erfolgte, erkannte man auch zugleich ihre ungeheuern innern und äußern Mängel. Auch ſie mußten verbeſſert werden, wenn der Zweck, innere Freiheit der untern Volksklaſſen, erreicht werden ſollte.

Gründliche Verbeſſerung, ja gänzliche Umwandlung ihres Princips erlangte ſie jedoch erſt zu Anfange dieſes Jahrhunderts. Peſtalozzi's Elementarmethode wurde als die Form der von der Schule ausgehenden Volksbildung und das formale Princip als das herrſchende für ihre Thätigkeit anerkannt. Philoſophen, wie Fichte, fanden, angeregt von Peſtalozzi's Streben, die Idee der Nationalerziehung, welche er in ſeinen „Reden an das deutſche Volk" darzuſtellen ſuchte; Herbart dagegen ſuchte dieſelbe Elementarmethode aus dem Geiſte des Menſchen zu entwickeln in ſeinem „ABC der Anſchauung" und dadurch das Weſen der Volksſchule als ſelbſtſtändig in ihrem Princip, nur ſtehend unter der Idee des allſeitig entwickelten Menſchenlebens zu begründen.

Solches geſchah zu Anfange dieſes Jahrhunderts zu einer Zeit, als Deutſchlands Fürſten und Völker der Willkür eines Fremdlings und ſeiner Söldlinge preisgegeben ſchienen, zur Zeit der ſchmählichſten Erniedrigung Deutſchlands. Zähneknirſchend verbiſſen das tapfere Heer und die treuen Bürger ihre Wuth ob der Feigheit, Feilheit und Bornirtheit ihrer Anführer nach der unheilvollen Schlacht bei Jena. Die Fürſten ſelbſt erkannten, daß der Adel allein, der ihm eingeräumt geweſenen Vorrechte ungeachtet, nicht immer würdig derſelben, noch weniger die einzig ſichere Stütze der Fürſtenthrone ſein könne, was vor der Schlacht bei Jena und bis zum Tilſiter Frieden noch ziemlich allgemein als Wahrheit galt.

Digitized by Google

Der Tilſiter Friede entſchied über dieſe ariſtokratiſche Anmaßung und öffnete den Fürſten die Augen. Jetzt erkannten ſie und alle wahre Vaterlandsfreunde auch in den untern Volksklaſſen eine friſche, kräftige Hülfsquelle für die Wiederherſtellung ihrer verlorenen Kronen und Länder, einen Schutz für die Freiheit des Vaterlandes.

Materielle Kräfte waren in der Gewalt der deutſchen Fürſten wenige — zu wenige geblieben, Deutſchland ſelbſt war ſchmählich zerriſſen und zum Theil mittels der Söldlinge Napoleon's hingegeben an ſeine Herrſchſucht. Auf Erſatz ſinnend für ſo ungeheuere Verluſte fanden die edeln deutſchen Fürſten und ihre weiſen Räthe denſelben glücklich in der tüchtigen Bildung des ganzen Volks, namentlich auch der niedern Volksklaſſen. Jetzt, im Jahre 1808, wurde wenigſtens in Preußen die deutſche Volksſchule nach Peſtalozzi'ſchen Ideen ins Leben gerufen. Baiern unter dem trefflichen Max Joſeph, Preußen unter Friedrich Wilhelm III., dem Gerechten und Tiefgebeugten, gaben neue Schulreglements. Von Predigern und in neuerrichteten Schullehrerſeminaren wurden zunächſt tüchtige Schullehrer gebildet, die vorhandenen Schulen verbeſſert, neue errichtet, junge Männer, meiſt Theologen, wurden auf Koſten des Staats zu Peſtalozzi geſchickt, um durch eigene Anſchauung ſeine Methode beſſer kennen zu lernen, um ſie in die Volksſchulen verpflanzen zu können.

Auch wurden die Schullehrergehalte aufgebeſſert, die Schulhäuſer zweckmäßiger eingerichtet, das Volk mit Energie zu Opfern für Schulzwecke angehalten; fleißige Schullehrer empfingen von den Regierungen Prämien auf Prämien, Belobung über Belobung, kurz, honos et praemium gewährte ſie den Volksſchullehrern und den Schulen im Verhältniß zu den geringen Mitteln in reichem Maße und auch im Volke wuchs durch Errichtung der Local-Schulvorſtände das Intereſſe für das Schulweſen und würde bedeutender geweſen ſein, wenn dieſes Inſtitut von den Geiſtlichen mehr in Thätigkeit geſetzt worden wäre. Beſondere Provinzial-Schulcollegien erhielten die oberſte Leitung, beſondere Regierungsſchulräthe die Aufſicht und mittlere Leitung des Schulweſens in den Regierungsbezirken, eigene Schulinſpectoren in den Diöceſen und Local-Schulinſpectoren mit den Schulvorſtänden für die Schulgemeinden. So war deutlich genug das Schulweſen von der Kirche geſchieden, die Organe der Kirche, die Conſiſtorien, hatten faſt gar keine geſetzliche Befugniß mehr, auf daſſelbe einzuwirken. Jedoch ſicherte die mehr durch äußere Umſtände als durch innere Nothwendigkeit erzeugte Einrichtung, daß die Diöceſan- und Localſchulinſpectoren Geiſtliche waren, der Kirche den ihr gebührenden moraliſchen Einfluß auf das Schulweſen. Doch gab es auch Schulinſpectoren, welche keine Geiſtliche waren.

Wichtig war es, daß das Volk Theil an der Verwaltung des Schulweſens nehmen durfte. Denn dadurch unterſchied ſich deſſen Einrichtung auch organiſch von der Kirche, an deren Verwaltung das Volk keinen Theil nahm.

Digitized by Google

Deutſchland hatte nach Preußens kühnem Vorgange das Joch der Fremdherrſchaft von ſeinem Nacken geworfen, die Fürſten und das Volk athmeten wieder freier. Viele Söhne der niedern Stände kamen als Offiziere, als ehrenhafte, mit Orden gezierte Feldwebel oder Unteroffiziere aus dem ſiegreichen Feldzuge zurück und fanden anſtändige und einträgliche Civilverſorgungen.

Dieſer Umſtand hob mit einem Male das Anſehen der Volksſchule in der Meinung des niedern Volks hoch empor, das bis dahin noch immer ziemlich gleichgültig gegen daſſelbe geweſen war. Denn nach derſelben hatten ihre Söhne die Befähigung zu ſolchen Stellen und Ehren in der Volksſchule erlangt. Sofort hoffte jeder Vater von der Schulbildung ähnliche Erfolge. „Schreiben und Rechnen“ forderte das Volk als wichtigſte Leiſtung der Volksſchule fortan; denn davon erwartete es ſeine Erhebung, nach der es ſtrebte. Die Schullehrer gaben dieſer Forderung gern ſtatt, ja bis zur Ungebühr, weil ſie wohl fühlten, daß ſie in dem Wohlwollen des Volks die ſicherſte Stütze ihres äußern Wohlſeins hätten und durch dieſes eine angeſehenere äußere Stellung erlangen konnten, die ſie (wer mag's ihnen verdenken?) zu wünſchen noch immer viele Gründe hatten. Sie vergaßen aber dabei, daß ein auf die Leidenſchaften der Menſchen gegründetes Wohlwollen bald verſchwindet wie ein Rauſch. So vernachläſſigte und überhörte man auch die wohlbegründeten Anſprüche der Kirche an die Volksſchule, welche dem materiellen Zweck zur Ungebühr diente und ſo gänzlich verweltlichte. Dieſe Behauptung hat wenigſtens für die proteſtantiſchen Schulen Preußens ziemlich allgemeine Wahrheit. Doch lag davon die Urſache in dem faſt ganz verloſchenen Leben in der proteſtantiſchen Kirche.

Eine ſolche Einſeitigkeit der Schule mußte bald als nachtheilig erkannt werden und zwar zunächſt von den Geiſtlichen. Immer und ſchon lange hatten ſie die Erweckung des kirchlichen Lebens von der Thätigkeit und dem Einfluſſe der Schule erwartet und in dieſer Vorausſetzung derſelben große Opfer gebracht und ihr Gunſt, Aufmerkſamkeit und Thätigkeit zugewandt. Die Schule hatte die Erwartung nicht gerechtfertigt und hätte es auch beim beſten Willen allein nicht vermocht, vermochte es aber noch weniger bei ihrer fehlerhaften Richtung. So ſank die Schule in dem Anſehen der Geiſtlichen herab, und wie es bei ſolchen Bewegungen immer geht, man beſtritt ihr allen Einfluß auf das kirchliche und ſittliche Leben (Fiſcher), ja man war dreiſt genug, ihr die Zunahme der Verbrechen aufzubürden (Hengſtenberg), ohne zu bedenken, daß für ſolche Reſultate eine Menge Factoren weit tiefer liegen als in dem von der Schule ausgehenden Geiſte.

Aber die Schule kam bei dem Volke auch in Miscredit, weil ſeine Söhne trotz der erlangten Fertigkeit im Rechnen und Schreiben nicht mehr Offiziere wurden und keine einträglichen Staatsämter oder Staatsdienſte erhielten. Es vergaß dabei, daß die Schule

auch daran unſchuldig ſei. Weil die äußern Verhältniſſe im Staatsleben ſich bedeutend geändert hatten, war jene Vergünſtigung, welche überhaupt nur für die Dauer des Kriegs gegeben war, wieder aufgehoben.

So hatte die durch die Leidenſchaften der Menſchen gehobene Volksſchule auch mit dem Schwinden derſelben für ſie die Leidenſchaften hervorgerufen gegen ſich. Doch von Seiten des Volks, d. h. der Privaten, wurden gegen ſie meines Wiſſens keine Stimmen öffentlich laut, weil die aus der Schule hervorgegangenen ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſe und Fertigkeiten auch für das materielle Leben mannichfache Vortheile gewährten, die man bald einſehen mußte. Dagegen fürchtete die Kirche, wenn auch die Volksſchule, in welcher ſie noch das einzige Mittel zur Hebung des kirchlichen Lebens erkannte (da eine angemeſſene Verfaſſung ihr fehlte), dem Princip der Kirche ſich ferner entfremde, ihren gänzlichen Verfall. Nach der Wiederherſtellung des religiöſen Princips in der Volksſchule rief Beckedorf, obgleich klar iſt, daß er nur den Geiſtlichen die Herrſchaft über dieſelbe ſichern wollte; nach einem Bunde der Schule mit der Kirche ſeufzte und ſehnte der gemüthreiche und wohlmeinende Krummacher, welche beide Männer noch in einer leidenſchaftlichen Färbung die Volksſchule anſahen. Sie riefen heftige Gegner hervor. Es tönte der Ruf: „Die Schule mit Hierarchie, Politik und Barbarei im Kampfe" von Wörlein, von aller Leidenſchaftlichkeit eines in ſeiner Eitelkeit gekränkten Schulmeiſters dick angeſtrichen. Ihm zur Seite kämpfte ein bairiſcher Volksſchullehrer in dem bekannten: „Ad ultimum oder Wahrheit ohne Schminke" mit breiten und ſtumpfen Waffen. Aber die Volksſchule in ihrer Wiedergeburt war eine naturwüchſige Erſcheinung der geiſtigen, ſittlichen und politiſchen Wiedergeburt des deutſchen Volks. An ihr Entſtehen, an die erſten jungen Früchte ihrer Wirkſamkeit oder vielmehr an die gleichzeitigen Erſcheinungen, das Wiedererſtehen der deutſchen Nationalität, Selbſtſtändigkeit, Befreiung von äußerer Gewalt und innerm Druck, die Aufhebung der Hörigkeit des Bauerſtandes, die Gewerbefreiheit, der Sieg über die Fremdherrſchaft, die herrliche Begeiſterung des verjüngten deutſchen Volks für Religion, Freiheit, Vaterland und die angeſtammten Fürſten knüpfte auch der edelſte Theil des Volks ſo manche ſchöne Erinnerung und gründete darauf noch ſchönere Hoffnungen. Vielfach wurden in der Vorſtellung auch des aufgeklärtern Theiles des Volks gleichzeitige ſchöne Erſcheinungen im Volksleben mit dem Wirken der Volksſchule in Verbindung gedacht, oft für Reſultate deſſelben angeſehen, welche doch nur die Frucht des allgemeinen freiern, daher freudigern Lebens im Volke, zum Theil ſogar einer leidenſchaftlichen, aber wohlthuenden politiſchen Aufregung war.

Darum hatte die Volksſchule ſchon eine tüchtige Anzahl begeiſterter Freunde in allen Ständen, die ungeblendet von Eigennutz oder andern Leidenſchaften den wahren Werth der

Digitized by Google

Schule wohl erkannten, für ſich gewonnen, als nach dem Pariſer Frieden ein Streben ſich kund gab, die alten Verhältniſſe von 1806 wiederherzuſtellen und ſo auch die Volksſchule in ihre völlige Abhängigkeit von der Kirche wieder zurückzuweiſen. Auch, und das war eine Hauptſache, hatte ſich ein für ſein Amt begeiſterter Schullehrerſtand herangebildet. Tüchtige Geſinnung und ein Lehrerbewußtſein war in den kleinern und größern, von der Regierung begünſtigten Schullehrer-Conferenzen entwickelt, in den Schullehrerſeminaren und in den vom Staate reichlich unterſtützten Nachhülfecurſen für Schullehrer hatte ſich der Geiſtesblick der meiſten erweitert und es konnte nicht fehlen, daß eine Beſchränkung der Selbſtſtändigkeit der Schule eine lebhafte Oppoſition auch in der Mitte der Beſtgeſinnten hervorrufen mußte.

Aus den ſüddeutſchen Ländern erſcholl zuerſt der grelle Ruf zum Kampfe gegen jenes reactionnaire Streben.

In Baiern machte man nämlich Anſtalten, der Schule ihre Selbſtſtändigkeit, welche ſie durch das Schulgeſetz vom Jahre 1808 erlangt hatte, wiederzunehmen und in ihre alte Abhängigkeit von der Kirche zu bringen. Die Kreisſchulräthe, dieſe eigentlichen Stützen der ſelbſtſtändigen Volksſchule, wurden nach und nach zu immer größerer Unthätigkeit gezwungen und endlich ganz außer Thätigkeit geſetzt. Von daher kamen die oben angedeuteten leidenſchaftlichen Schriften.

Obgleich ſie keineswegs die Schule und ihre Verhältniſſe richtig würdigen, denn dazu ſind ſie weder gründlich noch ruhig genug, ſo wurden ſie doch mit großer Aufmerkſamkeit von tüchtigen, auch dem religiöſen Princip zugethanen Pädagogen (z. B. von Schwarz in ſeinen Jahrbüchern) behandelt und mit großer Schonung beurtheilt; eben weil die Furcht vor der rückſchreitenden Bewegung damals größer war als vor dem radicalſten Fortſchritt.

Entkleidet man dieſe Schriften ihrer leidenſchaftlichen Färbung und ihres breiten ſchulmeiſterlichen Geſchwätzes, ſo ſprechen ſie die Nothwendigkeit aus, in der Schule ein eigenes Princip anzuerkennen, welches ſie ſelbſtſtändig zu entwickeln und geltend zu machen habe, wenn das Menſchenleben zur freien allſeitigen Ausbildung gelangen ſoll. Staat und Kirche müſſen, wenn ſie das Volk gegen Rückkehr zur Barbarei ſicherſtellen wollen und die allſeitige Entwickelung des menſchlichen Lebens im Volke beabſichtigen, alſo ein tüchtiges politiſches und kirchliches Leben ernſtlich wollen, auch der Schule eine freie, ſelbſtſtändige Stellung im Staate gewähren.

Wenn ein Dr. Wohlfahrt in der Allgemeinen Schulzeitung, December 1831, die nach Selbſtſtändigkeit der Schule ſtrebenden Pädagogen Jakobiner, Revolutionnaire und Meuterer nennt, ſo kann man darin nur eine auf dem Standpunkte der Hierarchie erzeugte Verblendung für das Princip der Kirche und Schule erkennen.

Digitized by Google

Aber Stimmen der letztern Art wurden mit einer gewiſſen ängſtlichen Aufmerkſamkeit gehört und blieben inſofern nicht ohne Einfluß, als ſie auch die Regierungen bewogen, der Volksſchule das bis dahin geſchenkte volle Vertrauen zu mindern und in der energiſchen Fürſorge für die äußere Lage der Schullehrer nachzulaſſen. Strenge Inſtructionen für die Obliegenheiten der Schullehrer wurden gegeben, aber ihre Rechte waren, obgleich durch Regierungsverordnungen angedeutet, doch durch kein Geſetz geſichert. Daher kam es, daß viele Verordnungen, welche den Schulen und dem Schullehrerſtande günſtig waren, nicht in Erfüllung gehen konnten, ſobald Gemeinden oder Privaten ſich derſelben weigerten. Wir rechnen dahin das in Preußen feſtgeſetzte Minimum des Schulgeldes à Schüler und Jahr 1 Thlr., was nirgend eingeführt iſt, wo die Gemeinden es nicht freiwillig thaten.

Die aus dem Schullehrerſtande ernannten Schulinſpectoren hörten nach und nach auf und Geiſtlichen wurde wieder die Localſchulinſpection faſt ausſchließlich übertragen und nur für die Externa der Schulvorſtand als Organ der Gemeinde beibehalten, deſſen Mitglied aber der Schullehrer nicht ſein kann, obgleich, wie Harniſch ſagt, ein Schulvorſtand ohne Mitgliedſchaft des Schullehrers ſeiner Seele beraubt iſt. Auch iſt derſelbe nur in wenigen Gemeinden bis jetzt zur namhaften Wirkſamkeit gelangt. Die Prediger beachten ihn wenig. Daher auch die Gemeinden noch immer zu wenig Intereſſe an ihrer eigenen Schule nehmen. Ja es gibt deren viele, welche den Schulbeſuch noch für einen neuen Herrendienſt, für eine Frohne halten, welche ihnen der Staat aufgelegt habe. Natürlich, weil die Einrichtungen des Schulweſens in Form des Regierungsbefehls meiſt an das Volk gelangt ſind, woran das Volk keinen Theil hatte. Anfänglich waren die Regierungsverordnungen als regelnde Normen, als Ausdruck des leitenden Princips von dankenswerther Bedeutung, aber ſie konnten kein Leben empfangen, wenn man nicht zugleich das Volk zur Theilnahme an den Schulangelegenheiten heranbildete. Dieſes wäre nun allerdings durch den Schulvorſtand möglich geweſen, wenn die Prediger als Präſides deſſelben ihn ſo viel als möglich in Thätigkeit geſetzt hätten. Dieſe aber fürchteten die Oppoſition deſſelben und ließen ihn deshalb lieber einſchlafen. So iſt es wenigſtens meiſtentheils auf dem Lande. Auch ermangelten die Prediger nicht, den Regierungsſchulräthen die Theilnahmloſigkeit der Schulvorſtände am Schulweſen als ſo groß zu ſchildern, daß dieſe ſelbſt die Unthätigkeit derſelben für gerathen hielten. Das iſt ſehr zu beklagen.

Das Volksſchulweſen aber kann nicht gedeihen, wenn nicht an der Verwaltung deſſelben Schullehrer und Gemeinde ihren rechtlich befugten Antheil nehmen. Der Schulvorſtand kann dieſes Organ ſein, welches dem idealen Princip der Kirche gegenüber das formale der Schule und das concrete Princip des Staats geltend machen und auch dieſen Richtungen der aus der Schule ausfließenden Huma-

Digitized by Google

nitätsbildung ihre Rechte ſichern könnte, wenn er richtig zuſammengeſetzt und mit dem rechten Geiſte beſeelt würde.

Auch fehlt es nicht an trefflichen Vorarbeiten für eine zweckmäßige Organiſation des Volksſchulweſens und des Regiments der Volksſchule, ſowie über die Verhältniſſe derſelben zur Kirche und zum Staate. Wir führen einige der bedeutendſten Schriften dieſer Art hier an:

Krug, Der Staat und die Schule. 1810.

Friedr. v. Raumer, über geſchichtliche Entwickelung der Begriffe von Recht, Staat und Politik. 1826.

Dr. **Gräfe**, Schulrecht, oder das Rechtsverhältniß der Volksſchule nach Innen und Außen. 1829.

Dr. **Hoffmann**, Das Kirchenrecht.

Hüffell, Der Staat, die Kirche und die Volksſchule in ihrer innern und äußern Einheit. 1823.

Puſtkuchen-Glanzow, Kirche, Schule, Haus. 1832.

Ein Grundriß zum Schulrecht findet ſich auch in den freimüthigen Jahrbüchern von **Schwarz**. Jahrgang 1825.

Dieſe Schriften geben die Geſichtspunkte an, von welchen bei der Organiſation des Volksſchulregiments auszugehen ſei, und beſtimmen mehr oder weniger die Grundſätze, welche berückſichtigt werden müſſen. Dr. Gräfe und Puſtkuchen-Glanzow haben auch eine ohne große Schwierigkeit zu realiſirende Schulinſpection durch den Volksſchullehrerſtand in ihren Schriften dargeſtellt, die in der Hauptſache ihrem Zwecke entſprechen dürfte, aber dieſe hat, ſo viel Ref. bekannt, noch nirgend Anwendung gefunden.

So ſteht die Volksſchule noch nirgend als ſelbſtſtändige Anſtalt da und ihr Beſtehen in ihrem Princip iſt keineswegs geſichert, weil es kein Schulgeſetz gibt, welches auf das formale Princip der Volksſchule gegründet wäre.

Im Schulblatt für die Provinz Brandenburg hat Otto Schulz ein um das Jahr 1818 im preußiſchen Miniſterium ausgearbeitetes Schulgeſetz, welches unſerer Idee von einem ſolchen ſehr nahe kommt, durch den Druck veröffentlicht; aber Umſtände (welche?) haben bis jetzt die Beſtätigung und Einführung verhindert, was wir nur bedauern können.

Das Ringen der Schule nach Selbſtſtändigkeit und Anerkennung ihres eigenthümlichen Princips iſt in den letzten 15 Jahren immer lebhafter geworden, ſowie auch vielfach eine Vermittelung der widerſprechenden Anſichten beſonders über das Verhältniß derſelben zur Kirche verſucht worden iſt. Die Acten ſcheinen aber noch nicht ſpruchreif zu ſein.

Zwar findet in den meiſten proteſtantiſchen Staaten Deutſchlands mehr oder weniger eine Trennung der Kirchen- und Schulangelegenheiten in der Verwaltung ſtatt. In einigen iſt dieſe Trennung nur durch Einſetzung beſonders mit dem Schulweſen beauftrag-

Digitized by Google

ter Mittelcollegien ausgedrückt und in der höchſten und unterſten Behörde nicht durchgeführt. So iſt's in Preußen. Daſelbſt verwaltet ein Geſammtminiſterium die kirchlichen und Schulangelegenheiten und die Localſchulaufſicht üben die Geiſtlichen, jedoch nicht gerade im Auftrage der Kirche, ſondern als Diener des Staats. Wir müſſen aber zum Heile des Staats, der Kirche und der Schule ſelbſt eine durchgreifende Organiſation des Schulweſens, insbeſondere der Schulaufſicht, verlangen, die von der höchſten Behörde herab bis zum Aufſichtsamte der Dorfſchule das Princip der Schule gegen die Übergriffe der Staats- und Kirchengewalt und ſo ſeine freie Entwickelung ſicherſtellt. Nur wenn Dieſes geſchieht und die angemeſſene ſelbſtſtändige Organiſation des Staats und der Kirche nicht unterbleibt, kann das Menſchenleben ſich allſeitig der Idee der Menſchheit gemäß entwickeln und fortſchreiten zum vollkommenen Menſchenleben, zum Heile und Segen jeglicher Gemeinſchaft und jedes Einzelnen.

Wenn wir indeſſen die Forderung einer ſelbſtſtändigen Schule ſtellen, ſo bitten wir, dieſe nicht als gleichbedeutend mit dem Rufe jener kirchlich-jeſuitiſchen und politiſch-liberalen Partei in Belgien nach Freiheit des Unterrichts zu verwechſeln. Dieſe iſt ihnen nicht Ernſt und Zweck, ſondern Vorwand und Mittel, um ihre der Regierung feindſeligen Tendenzen dem Volke einzuimpfen, da namentlich die Geiſtlichkeit durch den Einfluß der Jeſuiten ſicher iſt, den Unterricht der Mehrzahl des Volks in ſeine Gewalt zu bekommen.

Da die angeſtrebte Freiheit des Unterrichts daſelbſt ſo gut wie erreicht iſt, ſo werden die Jeſuiten gar bald den Geiſt des Volks in die Feſſeln der ultramontaniſchen Hierarchie ſchlagen. Dieſe Partei vindicirte der Schule durchaus kein ſelbſtſtändiges Princip, betrachtete ſie nicht als Selbſtzweck, ſondern nur als Mittel zum Umſturz einer Ordnung der ſtaatlichen Angelegenheiten, die ihren Privatintereſſen hinderlich war. Sie ſpricht daher auch conſequent nicht von der Freiheit der Schule, ſondern von der Freiheit des Unterrichts, d. i. die Berechtigung des Einzelnen, ſich überhaupt unterrichten zu laſſen und von wem und wie er wolle, ohne im geringſten der Staatsregierung darauf einen rechtlichen Einfluß zuzugeſtehen. Wird eine ſolche Willkür durch ein Staatsgeſetz ſanctionirt, ſo untergräbt der Staat ſein Fundament. Er beraubt ſich des Rechts, eine Verantwortung zu fordern, mögen die durch den Unterricht verbreiteten Tendenzen auch ſeine Exiſtenz ſelbſt in Frage ſtellen. Freiheit des Unterrichts in dieſem Sinne, wie ſie in Belgien angeſtrebt und factiſch gewährt iſt, iſt ein vollkommener Widerſpruch gegen das Princip des Staats und der Kirche. Sie untergraben ſich dadurch ſo ſicher beide, daß die Folgen davon ſich bald in bedauerlicher Weiſe kundgeben werden. Zwar hat die kirchliche Partei eine ſolche Freiheit nur in der ſichern Ausſicht verlangt, daß der Unterricht in ihre Hände kommen werde; aber gerade die hierarchiſchen Tendenzen, welche ſie anfänglich mit glücklichem Erfolge einimpfen und verbreiten

Digitized by Google

wird, wird und muß conſequenterweiſe den Unterricht in Zukunft ſelbſt zur Unmöglichkeit machen. Die Kirche wird dadurch ihre Exiſtenz ſelbſt in Frage ſtellen. Sie ſollte eine ſolche Freiheit des Unterrichts ſchon der Klugheit wegen nicht gefordert haben, da gerade die Kirche in Belgien eine vom Staate ſo völlig unabhängige Stellung hat, wie ſie in keinem Lande Europas ſich findet. Dieſe wird ſie über kurz oder lang dadurch ſo beſtimmt verlieren, wie die Reformation einen großen Theil der deutſchen Chriſtenheit dem Primat des Papſtes entzog. Ob die guten Flamänder, welche ſeit etwa 15 Jahren ihre Stimme in den Ruf der Jeſuiten nach Freiheit des Unterrichts gemiſcht haben, die Erfolge nicht bald bitter beklagen werden? Wir glauben es gewiß.

Gerade dieſe monſtröſe Sociirung des kirchlich-hierarchiſchen und politiſch-liberalen Princips, welche jene revolutionnaire Partei, wovon auch einzelne Zeichen in den preußiſchen Rheinprovinzen katholiſchen Theils ſpukten, charakteriſirt, iſt eine bittere Frucht der gänzlichen Vernachläſſigung einer rechtzeitigen nationalen Organiſation des formalen Princips Seitens der Staatsverwaltung. Es kann jedoch die daraus hervorgehende Reihe trauriger Folgen, die nicht ausbleiben werden, dazu dienen, die Unvernunft in der Behauptung: „die Schule ſei keine Staatsanſtalt, der Unterricht keine Staatsangelegenheit, ſondern Anſtalt, reſp. Angelegenheit des Einzelnen oder der Gemeinden oder der Kirche“ im grellen Lichte zu zeigen.

Sollen aber die drei Principien, das ideale, formale und concrete, welche wir als die Elemente eines geſunden Volkslebens darzuſtellen uns bemühten, auf daſſelbe ihren heilſamen Einfluß üben, wirkſam werden, ſo müſſen ſie ihren beſtimmten, eigenthümlichen Organismus empfangen.

III.

Von der Organiſation des formalen Princips, mit beſonderer Beziehung auf die Volksſchule.

Nachdem wir oben (I.) geſehen haben, daß der Schule

1) ein eigenes Princip und

2) die Pflicht, demgemäß zu wirken,

zukommen, bleibt uns noch übrig, nachzuweiſen, daß ſie auch das Recht habe, ihr Organ frei zu entwickeln und zu geſtalten, damit es ihr möglich werde, den beſondern Auftrag, den ſie vernünftigerweiſe zur Entfaltung des allſeitigen Menſchenlebens auszurichten hat, genügend zu erfüllen.

Hat die Schule ein eigenes Princip, das weder im Staate noch in der Kirche ſeinen ſinnlichen Ausdruck finden kann, ſo muß ſie eine von Einrichtung und Form der Staats- und Kirchenverfaſſung un-

abhängige Einrichtung annehmen können und dürfen, welche am zweckmäßigſten das Princip in die Außenwelt hineinzuleben vermag, wie etwa im Anfange die chriſtliche Kirche eine Verfaſſung ſich gab, die mit der Staatsverfaſſung geradezu contraſtirte.

Wird dagegen das Princip der Schule das ganze Menſchenleben durchdrungen haben, ſo wird Staat und Kirche auch eine der Schulverfaſſung verwandte Form annehmen, ſowie der chriſtliche Geiſt bereits anfängt, auf die Staatsverfaſſungen lebendig formend einzuwirken, da er anfänglich nur in den kleinen Chriſtengemeinden ſeinen entſprechenden Ausdruck fand.

Wenn daher die Schule ihre aus ihrem Princip fließende eigenthümliche Organiſation beanſprucht, ſo will ſie damit die Staats- und Kirchenverfaſſung der Gegenwart keineswegs gewaltſam umſtürzen, ſondern nur ein Recht geltend machen, welches jedes neue Entwickelungsmoment des menſchlichen Lebens von der Natur ſelbſt empfangen hat; und wenn ſie dieſe Organiſation ihres Princips zu bewerkſtelligen ſucht, ſo unterſtützt ſie nur die Natur des menſchlichen Weſens in ſeiner Entwickelung und verhütet gerade durch ein weiſes und beſonnenes Nachhelfen jede gewaltſame Erſchütterung des Staats, d. i. des Menſchenlebens. Erkennt man der Schule ein eigenes, aus dem Weſen des Menſchen entſpringendes, der Idee der Menſchheit dienendes Princip zu, ſo hat man damit auch ſchon zugegeben, daß ihr ein eigenthümlicher Organismus gebühre, und das Bekenntniß abgelegt, daß dieſer ſelbſt ſpäter oder früher als eine Naturerſcheinung im höhern Sinne hervortreten müſſe nach dem Geſetz der Nothwendigkeit. Ebenſo wenig kann auch ein Zweifel obwalten, ob die Schule ein Recht habe, ſich zu organiſiren; dieſer kann nur darüber entſtehen, ob ihr Princip in dem Weſen des Menſchen ſich bereits ſo weit entwickelt habe, daß es jetzt ſchon eines ſelbſtſtändigen Organismus fähig und als eigenthümliches Gemeinweſen im Menſchenleben ſich geltend machen könne und dürfe, ohne ſich ſelbſt oder andere für die Entfaltung des Menſchenlebens wichtige und bewährte Gemeinweſen zu beeinträchtigen, zu ſtören oder wol gar zu vernichten und dadurch den geregelten Fortſchritt der Entwickelung der Menſchheitsidee gewaltſam zu hemmen. Dieſe Frage iſt von der höchſten Wichtigkeit und der Menſchenfreund wagt dieſelbe nur mit Zagen und Demuth zu beantworten, da unſer Blick in die Pläne, welche die Vorſehung mit dem Menſchengeſchlecht hat, immer höchſt beſchränkt bleibt, und wäre es auch der Blick des weiſeſten Sterblichen. Es darf unſer Gewiſſen bei übereilten Schritten durch den allerdings tröſtlichen Glauben ſich nicht beruhigen, daß die Weisheit der Vorſehung die Fehlgriffe des Menſchen ſtets wieder auszugleichen und aus Böſem Gutes zu bereiten wiſſe. Nur dann darf man ſich bei wichtigen, das ganze Menſchenleben ergreifenden Umänderungen in der Verfaſſung der Gemeinweſen mit obigem Glauben beruhigen, wenn man alle nur erdenklichen Gründe für und wider abgewogen

Digitized by Google

und ſich der reinſten, edelſten Abſichten bei ſeinen Vorſchlägen bewußt iſt.

Doch ſind alle dieſe Rückſichten nur von den Gewaltigen der Erde zu nehmen, welche mit einem Federſtriche ſolche Veränderungen unmittelbar vornehmen können. Der kleine unbedeutende Privatmann hat nur ſeiner Erkenntniß gemäß und unter Zuſtimmung ſeines Gewiſſens, das ihm die Reinheit ſeiner Abſichten bezeugt, zu reden und dadurch, wo möglich, die tüchtigen Geiſter, welche einer tiefern Forſchung fähig ſind, anzuregen, auch dem Gegenſtande ihre Aufmerkſamkeit und Thätigkeit zuzuwenden und dann in Geduld zu harren, welches Reſultat aus einer ſolchen vielſeitigen und ruhigen Prüfung hervorgehen möge; jedenfalls aber die beſtehenden Verhältniſſe ſo lange thatſächlich zu ehren und, wo ſie drückend wären, gefaßt und männlich zu ertragen. Aber das Recht bleibt den Menſchen unter allen Umſtänden, Übelſtände darzulegen, ihr Vorhandenſein mit ſeinen Gründen zu beweiſen, ihre Abſtellung zu wünſchen und mit Gründen belegte Beſſerungsvorſchläge zu machen.

Wenn nun auch in neuern Zeiten, namentlich von Schullehrern, die Übelſtände, welche das Volksſchulweſen belaſten, aufgedeckt ſind und um deren Abſtellung gebeten worden iſt, ſo wolle man doch daraus noch nicht den Schluß ziehen, als wären ſie Feinde der beſtehenden Ordnung, als verfolgten ſie ſelbſtſüchtige Zwecke und äußern Vortheil; im Gegentheile befinden in der Regel gerade die Sprecher meiſtens für ihre Perſon ſich in der beſſern äußern Lage; der Hinblick auf das allgemeine Beſte, die Berückſichtigung allgemeiner Nothſtände und das Streben nach höherer Vollkommenheit des allgemeinen Menſchenlebens regt ſie an, Klagen über unvollkommene Zuſtände zu erheben und Verbeſſerungsvorſchläge zu machen. Dabei aber fürchten ſie Gott, ehren den König und gehorchen ihren Vorgeſetzten und der von Gott geordneten Obrigkeit.

Verf. Dieſes iſt überzeugt, daß, wenn die von ihm vorgeſchlagene Organiſation der Volksſchule ins Leben treten ſollte, er dabei an Bequemlichkeit nichts gewinnen, an Einnahmen ſogar verlieren würde. Er will nicht eine Schulaufſicht, die den Schullehrer erſchlaffen, vielmehr ihn zu größerer Anſtrengung anſpornen ſoll; er will eine weit ſtrengere als die Humanität der Geiſtlichen und ihre nur ſehr allgemeine Kenntniß des Schulweſens geſtattet; aber er will auch eine gleichmäßigere und eine gerechtere Beurtheilung der Schulleiſtungen als jetzt möglich iſt, ſo lange die auf ſo ſehr verſchiedenen Stufen pädagogiſcher Erkenntniß ſtehenden Geiſtlichen die Schulinſpection verwalten.

Jetzt aber ſcheint auch die Zeit gekommen zu ſein, wo der Schule die Selbſtſtändigkeit — das heißt nicht Unabhängigkeit von Staats- und Kirchenaufſicht — gegeben werden muß, wenn ſie nicht gänzlich ihren Einfluß auf das Leben verlieren oder wol gar aus der Reihe der ſtaatlichen Anſtalten geſtrichen werden ſoll.

Daß man das der Schule eigenthümliche Princip nicht erkannte, ihr keinen ſelbſtſtändigen Zweck zuerkannte, ſondern ſie nur als Mittel zu Zwecken des Staats, der Kirche, des materiellen Lebens und noch viel kleinlichern und wer weiß zu was für Zwecken anſah und behandelte, hat die vielen falſchen, zum Theil widerſinnigen Erwartungen von derſelben hervorgerufen und ihr die ungerechten und unbilligen Urtheile zugezogen, welche beſonders in neuerer Zeit über ſie ergangen ſind. Weder Staat, noch Kirche, noch Volk ſind gegenwärtig mit der Volksſchule recht zufrieden.

Manche falſche Erwartungen konnte ſie nicht erfüllen, weil ſie ihrem Princip widerſprachen, und manchen gerechten Anforderungen durfte ſie nicht genügen, weil ſie nicht frei und ſelbſtſtändig wirken konnte.

Die wichtigſte Erſcheinung, welche großentheils der Verkennung des formalen Princips der Schule ihr Daſein verdankt, iſt die Suringariſche Preisfrage: „*Woher es komme, daß von dem in der Schule erlernten Guten Vieles nach der Schulzeit und gleich nach derſelben wieder verloren gehe?*“ Die Beantwortungen derſelben würden eine anſehnliche Bibliothek bilden, aber auch nicht Eine Schrift iſt dem Verf. Dieſes zu Geſicht gekommen, welche nachgewieſen hätte, daß ein gewiſſer materieller Verluſt naturnothwendig auch an ſich gar nicht ſchädlich ſei, und daß die Schule gar nicht den Zweck habe, das von ihr zur Kraftbildung benutzte Material zum unveränderlichen und unveräußerlichen Eigenthum der Schüler zu machen. *Nicht die Übereignung eines beſtimmten Materials an den Schüler* iſt Zweck der Schule, aber ſie wird niemals ausbleiben, wenn ihr eigentlicher Zweck, allſeitige Entwickelung und Stärkung der Menſchenkraft, mit Sorgfalt verfolgt wird, da die Erreichung deſſelben ohne Anwendung des paſſenden Materials rein unmöglich iſt. Kläger über die gewöhnlichen materiellen Verluſte *), welche man an den Schülern bemerkt, kommen mir vor wie die Knaben, welche mit Verdruß das Gerüſt eines Gebäudes, an welchem ſie ſo oft zur Höhe hinaufkletterten, wegnehmen ſehen, wenn das Gebäude vollendet iſt, oder wie ein gemüthliches Mädchen, welches mit Bedauern die Blüten der Fruchtbäume fallen ſieht, die ſie ergötzten. Der Verſtändige ſieht ein, daß das Gerüſt hinweggenommen werden muß, wenn das Gebäude in ſeiner eigenthümlichen Geſtalt ſich deutlich darſtellen, und die Blüte fallen muß, wenn die Frucht in ſelbſtſtändiger Schönheit zum Vorſchein kommen und reifen ſoll.

Wird aber die in der Volksſchule erlangte *Stärke der Menſchenkraft* wieder abgeſchwächt und geht das in derſelben erworbene,

*) Allerdings kommen auch beklagenswerthe Verluſte vor, die aus der Unvollkommenheit der Unterrichtsanſtalten und des Lebens hervorgehen.

Digitized by Google

für das Leben wirklich unentbehrliche Material des Wiſſens und Könnens gleich nach der Schulzeit wieder verloren, ſo folgt daraus nicht eben die Untauglichkeit der bereits eingerichteten Schulanſtalten, ſondern nur ihre Unzulänglichkeit.

Dieſe Unzulänglichkeit unſers Schulweſens zur Erfüllung ſeines Zwecks erkennen wir an.

Aber trotz derſelben ſchreiben ihr große Staatsmänner eine Macht zu, die von keiner andern Humanitätsanſtalt übertroffen, von den meiſten nicht erreicht wird.

Wir ſtimmen nicht in die übertriebenen Declamationen der Schleſiſchen Schulzeitung (1845. Nr. 1) ein, welche den treuen Schullehrer als das Stärkſte auf Erden preiſt, wir glauben auch nicht, daß der Schullehrer der Beherrſcher der Epoche ſei, wie Brougham behauptet, ja wir müßten den Schullehrer tadeln, deſſen Wirken von ſolcher, ſeinem Berufe fremden Idee geleitet würde; aber wir glauben, wie Brougham ebenfalls behauptet, daß ſein Alphabet, d. i. die durch ihn bewirkte formale Bildung des Menſchen, ſtärker ſei als des Soldaten Bayonnet, weil dieſes nur ſtark wird durch den Geiſt, welcher es führt. Wir beſtreiten ferner Hengſtenberg, welcher in der Evangeliſchen Kirchenzeitung (vom December 1841) die Zunahme der Verbrechen, den Verfall guter Sitten ꝛc. dem Wirken der Volksſchule zuſchreibt. Wol aber geſtehen wir zu, daß durch die Volksſchule erzielte Kraftbildung bei einmal verkehrter Richtung des ſtaatlichen, kirchlichen und ſocialen Lebens das Verderben des letztern fördert, zumal die Schule ohne ihren Willen durch ihre bisherige Stellung zur Kirche, zum Staate, zu der bürgerlichen Geſellſchaft völlig dem Strome der Bewegung in dieſen Gemeinſchaften preisgegeben war und in keiner Art ſelbſtſtändig auftreten konnte. Namentlich aber war es die Kirche, die mehr als jede andere Gemeinſchaft die Wirkſamkeit der Schule nach Mittel und Zweck beſtimmt hat und wo jene eine dem Menſchenleben nachtheilige Richtung eingeſchlagen, dieſe zugleich mit in dieſelbe hineingeriſſen und den Schaden verdoppelt hat. Dieſes muß um ſo einleuchtender werden, wenn, wie Gebel in den Schleſiſchen Provinzialblättern (1842) darthut, daß gerade die Schule durch ſtrenges Anſchließen an die kirchlichen Symbole und Dogmen: „Von der Rechtfertigung aus Gnaden, der Gnadenwahl, der Vergebung der Sünden um Chriſto, der ewigen Belohnung und ewigen Strafe" ꝛc. die Abweſenheit des reinen Pflichtgefühls und die ſittliche Verdorbenheit in den untern Volksklaſſen erzeugt habe.

Der ſchnurgerade Widerſpruch, welcher in dem Hengſtenberg'ſchen und Gebel'ſchen Erklärungsverſuche der gleichen Erſcheinung, des ſittlichen Verderbens der untern Volksklaſſen, liegt, rechtfertigt die von uns geforderte Selbſtſtändigkeit der Volksſchule, weiſt aber auch zugleich deutlich darauf hin, daß nicht Bildung zur Moralität oder zur Kirchlichkeit oder ſonſt eine Separatbildung einer beſondern menſch-

Digitized by Google

lichen Kraft oder zu äußern Zwecken die Aufgabe der Volksſchule ſein könne, ſondern daß dieſe in der allgemeinen Bildung der ganzen Menſchenkraft beſtehe. Daraus aber würde auch zugleich folgen, daß die leitenden Ideen der Schulbildung am allerwenigſten aus der einſeitigen Tendenz der Kirche, zumal einer in Glaubensformeln feſtgefahrenen, alle fernere Entwickelung ausſchließenden Kirche, zu entnehmen ſeien, wie *Hengſtenberg*, *Harniſch* und vor Dieſen *Beckedorf* verlangten.

Die von uns als Aufgabe der Schule aufgeſtellte *formale* Bildung wird nie den Glauben vernichten, welcher vielmehr die höchſte Blüte der allſeitigen Kraftentwickelung iſt, aber ſie wird es dem Leben, d. i. dem Staate und der Kirche, überlaſſen müſſen und können, in welchen Formen er ſich kundgeben will. Niemals wird die Schule in unſerm Sinne das im Geiſte des evangeliſchen Chriſtenthums begründete bürgerliche und kirchliche Leben hindern, aber auch nicht unmittelbar fördern, weil Dieſes nicht ihre Aufgabe iſt, aber ſie wird ihre Zöglinge fähig machen, ſich des Staats und der Kirche, wenn ſie der Idee der Menſchheit angemeſſen ſind, mit Liebe und Eifer zur weitern Entfaltung des *innern*, zur ſchönen und harmoniſchen Geſtaltung des *äußern* Lebens zu bedienen.

Die Reorganiſation der Volksſchule, eine Umgeſtaltung ihrer äußern Verhältniſſe zur Kirche, eine feſtere Geſtalt und eine Veränderung ihrer Aufſicht, durch welche ihr Princip mehr als bisher geſichert iſt und zum Leben gelangen kann, iſt nothwendig. Es iſt nicht unſere Abſicht, eine Schulverfaſſung hier ausführlich darzulegen, aber die wichtigſten Punkte, welche nothwendig berückſichtigt werden müſſen, wollen wir kürzlich andeuten. Es ſind folgende:

1) Eine Schullehrerbildung, welche den Schullehrer geiſtig mündig macht.

Dazu rechnen wir: a) daß er fähig ſei, mit ſelbſtſtändigem Urtheil das Unterrichtsmaterial nach dem Bedürfniß ſeiner Schüler zu wählen; b) es methodiſch zu beherrſchen, d. h. es ſo zu verwenden, daß es die Kraft des Schülers erwecke, ſtärke und belebe; c) daß er einen freien, edeln, ſittlichen Charakter beſitze. Der Schullehrer darf daher auch vor dem 24. Lebensjahre nicht ſelbſtſtändig ein Schulamt verwalten, denn der Verſtand kommt nicht vor den Jahren. Vorher arbeite er als Lehrer oder Gehülfe unter der Aufſicht eines erfahrenen Schulmannes, gleichwie die Auscultatoren bei den Richtern.

2) Es werde ein ſelbſtſtändiger *Schullehrerſtand* gebildet, welcher durch aus ſeiner Mitte gewählte Glieder auf den Landtagen und den Schulſynoden (ſiehe unten) die äußern und innern Angelegenheiten, ſowie jeder Lehrer in den Localſchulvorſtänden, dieſelben vertritt. Die Organe des Staats und der Kirche haben in dieſen Collegien eine berathende und nach Umſtänden eine verneinende Stimme. Es gibt in dieſem Schullehrerſtande *drei Grade*, welche durch geſteigerte Prüfungen erlangt werden. Der *erſte* Grad befähigt zum

Digitized by Google

Lehren unter Aufſicht, der zweite zur ſelbſtſtändigen Verwaltung eines Schulamts, in welchem er entweder allein oder als College daſteht, der dritte Grad befähigt zum Aufſeheramte und führt unter Verhältniſſen das damit bekleidete Individuum zu den höchſten Ämtern in der Schulverwaltung.

3) Die Behörden theilen ſich in

a) geſetzgebende. Dieſe ſind aa) das Miniſterium des öffentlichen Unterrichts unter Mitwirkung bb) der Provinzial- und cc) der Kreisſchulſynode.

b) Aufſichtsbehörden: aa) der Provinzialſchulrath; bb) der Kreisſchulrath; cc) der Localſchulvorſtand, wozu immer ein Geiſtlicher gehört.

c) Vollziehende Behörden: aa) die Prüfungscommiſſion für die Schullehrer, beſtehend aus dem Provinzialſchulrath und den ordentlichen Lehrern der Schullehrerbildungsanſtalt und einem Mitgliede des (kirchlichen) Conſiſtoriums oder der geiſtlichen Provinzialſynode zur Wahrung des idealen Princips. bb) Die Schullehrerbildner. cc) Die Schullehrer zweiten Grades, welche in einem Schulamte wirken.

Zu bemerken iſt noch, daß das Miniſterium der Unterrichtsangelegenheiten zugleich die Centralbehörde bildet und daß in den Localſchulvorſtänden, ſowie in den Kreis- und Provinzialſchulſynoden auch das concrete und ideale Princip angemeſſen vertreten ſein muß, ſo gut wie das formale Princip durch Glieder des ad 2. gedachten Schullehrerſtandes des zweiten und dritten Grades.

Die Aufſichtsbehörden haben an der Geſetzgebung keinen rechtlich befugten Antheil, ihr Gutachten kann aber eingefordert werden von den Synoden und dem Miniſterium.

4) Eine geſetzlich beſtimmte Vertretung des Volks an der Schulgeſetzgebung und der äußern Verwaltung des Schulweſens.

5) Es gibt fortan nur öffentliche Schulen. Aller Privatunterricht und alle Privatunterrichtsanſtalten hören auf. Sind letztere zweckmäßig und befriedigen ſie ein weſentliches Bedürfniß, ſo werden ſie zu Staatsanſtalten erhoben. Dagegen wird der Staat Sorge tragen, daß jedes allgemeine Unterrichtsbedürfniß befriedigt werde.

Kränkliche Kinder nur können Dispenſation vom Beſuche öffentlicher Schulen erhalten, aber der Unterricht derſelben, welcher ihnen privatim von dem ordentlichen Lehrer oder im Behinderungsfalle von einem vom Staate geprüften Schulamtscandidaten ertheilt wird, ſteht unter Controle der Schulaufſichtsbehörden, in deren Bezirk die Ältern des Kindes wohnen. Der Taubſtummen- und Blindenunterricht wird von jedem Volksſchullehrer ausgeübt. Die Inſtitute für dieſen Zweck können höchſtens als Übungsanſtalten für die künftigen Volksſchullehrer gerechtfertigt werden; da ſie aber dieſem Zwecke noch immer nicht entſprochen haben, indem ſie nur ſelten einen Volksſchullehrer für den

Digitized by Google

Taubſtummen- und Blindenunterricht ausbilden, ſo genügt für jedes Schullehrerſeminar die Einrichtung, daß mit demſelben eine Penſion von zweien dieſer Art Unglücklichen verbunden wird, um an ihnen das Verfahren beim Taubſtummen- und Blindenunterricht praktiſch zu zeigen. Mit Dem, was dieſe Anſtalten koſten, ohne daß ſie mehr erreichen als was jeder Volksſchullehrer, der mit dem Unterrichtsverfahren bekannt iſt, leiſten kann — ihre Unterhaltung koſtet in Preußen etwa 200,000 Thlr. —, könnten noch 1000 Volksſchullehrer beſoldet werden. Sie haben aber noch den Nachtheil, daß dieſe unglücklichen Tauben und Blinden dem älterlichen Hauſe und dem gewöhnlichen Verkehre mit den Menſchen entzogen werden und daß ihre frühere Bildung durch die Ausſicht auf jene Anſtalten gänzlich vernachläſſigt wird.

Ebenſo verhält es ſich mit Geiſtesſchwachen und Cretins.

6) Das Schulgeld iſt aufzuheben. Die Unterhaltung der Schullehrerbildungsanſtalten ſowie der Schulen wird auf die Staatskaſſe übernommen und zu dieſem Zwecke eine auf den Grundbeſitz und andere Erwerbsquellen der Bürger repartirte Culturſteuer erhoben. Dieſe in Verbindung mit bereits vorhandenen Stiftungsfonds bilden die Landesſchulkaſſe. Hierzu werden auch noch die zu Schulbauten und Lehrmitteln bisher verwandten Privatfonds anderer Art, deren jährlicher Durchſchnittsbetrag zu ermitteln iſt, geſchlagen.

Insbeſondere ſind die in Klöſtern bisher beſtehenden Erziehungs- und Unterrichtsanſtalten gänzlich aufzuheben und die dafür jährlich verwandten Summen zur Landesſchulkaſſe einzuziehen.

7) Die Anſtellung der Lehrer gebührt dem Staate unter beſonderer Mitwirkung der Localſchulvorſtände. Die Privatpatronate ſind aufzuheben. Hierin liegt keine Ungerechtigkeit, da das Patronatsrecht nur durch die Schutzpflicht gerechtfertigt iſt, welche letztere der Staat in Bezug auf die Schule längſt übernommen hat. Auch bleibt Denen, welche vernünftigerweiſe ein Intereſſe bei Beſetzung der Schulämter haben können, der Einfluß durch die Mitwirkung des Localſchulvorſtandes geſichert.

Das Patronatsverhältniß fließt aus dem in Deutſchland, namentlich in Preußen, noch gültigen Lehnsrecht, aber dieſes hat auch keinen vernünftigen Grund mehr für ſich, nachdem ſich das Grundverhältniß der deutſchen Verfaſſung durch den Reichsdeputationsabſchluß von 1803 gänzlich umgeſtaltet hat. Nach dieſem Reichsgeſetz erledigt ſich auch der münſterſche Competenzconflict zwiſchen der preußiſchen Regierung und der biſchöflichen Behörde wegen der Beſtätigung der Schullehrer, wozu letztere eine Mitberechtigung ſich anmaßt.

8) Die Beſoldungen der Schullehrer ſind genauer zu ordnen, namentlich aber das Minimum auf 200 Thlr. zu erhöhen und von 20 zu 20 Jahren mit Berückſichtigung der Preiſe der Lebensbedürfniſſe zu revidiren. — Von 5 zu 5 Dienſtjahren hat jeder treue Schullehrer eine angemeſſene Zulage geſetzlich zu erwarten. Auch werden da-

Digitized by Google

nach die Penſionen der emeritirten Schullehrer zu beſtimmen und feſt zu ordnen ſein, weshalb auch ein Penſionsfond zu bilden iſt. Die Witwen- und Waiſenverſorgungsanſtalten für Schullehrer ſind angemeſſener als bisher zu fundiren.

9) Der von den Schulen künftig zu ertheilende Religionsunterricht gründet ſich, was das Material betrifft, auf die Ausſprüche des Evangeliums Jeſu Chriſti, hat zum Hauptzweck, das Gottesbewußtſein im Kinde zu entwickeln und zu beleben und durch ſittlich-religiöſe Form des Schullebens den Sinn für die ſittlich-religiöſe Gemeinſchaft — die Kirche — zu bilden und Ehrfurcht vor derſelben einzuflößen. Die kirchlich-dogmatiſche Form des Religionsunterrichts verbleibt den Geiſtlichen innerhalb der Geſetze, welche, unter Mitwirkung der kirchlichen Synoden vom Staatsoberhaupt als oberſtem Biſchof gegeben, die Verhältniſſe der Landeskirche ordnen.

Hiermit glauben wir die wichtigſten Punkte für Reorganiſirung des Schulweſens zur Sicherung des formalen Princips nach Außen angedeutet zu haben.

Eine ſchärfere Grenzlinie zwiſchen Kirche und Schule zu ziehen ſchien uns ſchon deshalb nöthig, damit der Unterricht der Schule nicht von jeder Oscillation des kirchlichen Lebens beeinträchtigt und irritirt, das deutſche Volk nicht der Spielball eines ausländiſchen Hierarchen, die Staatsgewalt in ihrem Wirken nicht gehindert werde und daß die Kirche nicht wieder jede Lebensbewegung verſchlinge.

Solche Vorkehrungen ſind nicht überflüſſig. Namentlich zeigt die römiſch-katholiſche Kirche eine ſtarke Neigung, das ganze Menſchenleben in ſeine Gewalt zu bekommen, wozu ſie die Verſuche immer wieder erneuert, wenn ſich irgend günſtige Gelegenheit darzubieten ſcheint. Davon zeugt in neuerer Zeit unter Andern der höchſt wichtige Competenzconflict zwiſchen der preußiſchen Staatsregierung und den kirchlichen (biſchöflichen) Behörden des ſäculariſirten ehemaligen Erzbisthums Münſter. Die letztere hat ſich das Mitbeſtätigungsrecht der katholiſchen Schullehrer angemaßt und die Geiſtlichen erkennen einen von der biſchöflichen Behörde nicht beſtätigten Schullehrer auch als ſolchen nicht an. Leider iſt es bereits zu unruhigen Auftritten gekommen und die biſchöfliche Partei benutzt auf eine unverſchämte Weiſe die Tagespreſſe, um das Volk in ihrem Sinne und für ihre Intereſſen zu bearbeiten, wogegen es auffallend iſt, daß die Staatsbehörde von dieſem Mittel gar keinen Gebrauch macht. Im grellen Lichte erſcheinen hier wieder die Tendenzen der römiſchen Curie.

Hoffen wir, daß die deutſchen Staatsregierungen bei den kirchlichen Wirren unſerer Zeit die Nothwendigkeit anerkennen, ſich in der ſelbſtſtändigen Schule eine Hülfsmacht zu bilden, um auch auf geiſtigem Gebiete den verderblichen Einflüſſen der Hierarchie auf das ſittliche und bürgerliche Volksleben vollkommen gewachſen zu ſein und dieſelben zu paralyſiren. An Mitteln dazu fehlt es ihnen ebenſo wenig als an Veranlaſſung.

Digitized by Google

Zum Schluſſe dieſer Abhandlung liegt uns noch ob, zwei uns vorliegende, dieſen Gegenſtand berührende Schriften zur Anzeige zu bringen.

1) Das Aufſichtsamt über die Volksſchule. Vom pädagogiſchen u. adminiſtratoriſchen Standpunkte. Von **K. M. Erb**, Bezirks-Schul-Inſpector. Ulm 1845. Wohler'ſche Buchhandlung. 8. XII u. 420 S.

2) Wie hat ſich der Volksſchullehrer als Religionslehrer bei den religiöſen Bewegungen der Gegenwart zu verhalten? Ein Vortrag, in der erweiterten Verſammlung des pädagogiſchen Vereins zu Dresden am 26. Juli 1845 gehalten von **Fr. Aug. W. Steglich**. Dresden, Gottſchalk. 1845. 8. 18 S.

Obgleich der Verf. von Nr. 1 Katholik zu ſein ſcheint, ſo iſt er doch im Ganzen einer freiern Stellung der Schule zur Kirche günſtig und verlangt, daß der Schullehrer Mitglied des Localſchulvorſtandes ſei. Aber das iſt auch Alles, was er zur Sicherung des Princips der Schule dem Schullehrer zuerkennen mag. In der Mittelbehörde wird ein aus der Zahl der Geiſtlichen gewählter Schulrath verlangt und als Centralbehörde ein Miniſterium des öffentlichen Unterrichts als Section des Miniſteriums des Cultus. Die Localſchulaufſicht läßt er den Geiſtlichen im Auftrage des Staats verwalten, wie es jetzt faſt überall in Deutſchland geſchieht und kaum noch irgendwo anders öffentlich beſtritten worden iſt als im preußiſchen Regierungsbezirk Münſter, wo die geiſtliche Behörde ſogar das Mitbeſetzungsrecht, das offenbar dem Landesherrn allein auch nach hiſtoriſchem Rechte gebührt, ſich thatſächlich angemaßt hat und heftig vertheidigt. Sofern die Schulaufſicht und die Beſtätigung vom Verf. dem Staatsoberhaupte vindicirt wird, ſtimmen wir ihm bei, finden es aber nicht angemeſſen, daß die Geiſtlichen die Schulaufſicht ausüben.

Das Lebensprincip der Kirche iſt der göttliche oder der heilige Geiſt. Ihr Zweck das Reich Gottes auf Erden. Ihr Streben muß dahin gehen, dieſen göttlichen Geiſt in alle Lebensformen eines Volks zu gießen und ſo das ganze Volksleben zu durchdringen. Sie darf aber nie vergeſſen, daß der Geiſt Gottes auch nur geiſtig auf die Menſchheit kommt und nicht durch äußere Gewalt und weltliche Macht. Sie darf zur Erreichung ihres Zwecks auch nur diejenigen Formen anwenden, durch welche bisher nach menſchlicher Einſicht Geiſt auf Geiſt gewirkt hat. Und von dieſen darf ſie auch nur die wählen, welche dem Geiſte am meiſten entſprechen. Wir wiſſen keine zweckmäßigere als welche der göttliche Stifter ſelbſt anwandte: die Sprache und das Beiſpiel. Die Sprache wird, wenn ſie Trägerin der Wahrheit, mit der Kraft der Überzeugung die höchſten und heiligſten Erkenntniſſe des Göttlichen in den Menſchengeiſt übertragen und ſo die Richtung bezeichnen, die das Menſchengeſchlecht, insbeſondere ein Volk, zu nehmen hat, um das göttliche Leben im Menſchen und im Volke zu wecken und zum Daſein zu verhelfen, und das Beiſpiel der Kirchenlehrer im irdiſchen Reden und Wandeln und der

Digitized by Google

daraus fließende Friede der Seele muß bei jeder einzelnen That dem Menſchen das Rechte und Gute anſchaulich darſtellen und ſo den Willen zum Vollbringen deſſelben hintreiben.

Es iſt aber eine verwerfliche Anſicht, die Kirche mit weltlicher Macht zu bekleiden, mittels welcher ſie auf das Volk Einfluß erzwingen will durch Anwendung äußerer Mittel. Die Kirche in ſolcher Geſtalt hat ihr ſelbſt immer Verderben gebracht und den Menſchen unſagliches Elend. Auch iſt das Reich, welches der Kirche ihr göttlicher Stifter verlieh, nicht von dieſer Welt. Werden dagegen die Kirchenlehrer und ihre Diener vom Geiſte Gottes beſeelt, ſo werden ſie die Herzen der Menſchen leiten wie Waſſerbäche und ſo auch den entſchiedenſten Einfluß auf die Geſtaltung der äußern Lebensformen, auf das häusliche und ſtaatliche Leben und auf das Leben der Schule ausüben; zwar nicht unmittelbar, aber mittelbar durch den von ihr ausfließenden Geiſt. Nur durch den göttlichen Geiſt kann die Kirche mächtig ſein. — Aber dieſer göttliche Geiſt iſt ein Geiſt der Erkenntniß, der Wahrheit, der Liebe, der Freiheit, der Geduld, der Hoffnung.

Dieſer göttliche Geiſt wird der Kirche den Einfluß auch auf die Schule ſichern, wenn ſie auch von den Lehrern der Kirche nicht mehr wie bisher bevormundet wird. Möge ſie ſich nur denſelben ſtets bewahren!

Der menſchliche Geiſt fühlt ſeine Abhängigkeit vom göttlichen Geiſte und dieſes Gefühl durch die oben angedeuteten Mittel zur lebendigen Erkenntniß zu ſteigern, iſt eine der wichtigſten Aufgaben der Kirche. Da der menſchliche Geiſt ein Ausfluß des göttlichen Geiſtes iſt und von ihm getragen wird, ſo umfaßt auch die Kirche, ſo lange ſie der vollkommene Träger deſſelben iſt, alle menſchlichen Geiſtesthätigkeiten. Darum wird und muß auch die Kirche in ihrem wahren Weſen mit ihrem Einfluſſe das Leben in Haus, Schule und Staat ſicher leiten, um ſo ſicherer, je weniger ſie die ihrem Weſen fremde äußere Gewalt anwendet.

Alle Anſtalten mit dem Lichte der himmliſchen Wahrheit zu erleuchten und mit der Sonnenwärme des Glaubens zu durchdringen, dadurch ſoll die Kirche das Gedeihen und die Ausbildung derſelben befördern und dadurch ſoll ſie herrſchen über Alle. Das wird ihr gelingen, wenn ſie die Menſchen lehrt, bei Verrichtung der irdiſchen Pflicht den Blick gen Himmel zu richten, die Geſchäfte des Berufs anſehen lehrt als Gottesdienſt, die Übung der Nächſtenliebe erklärt als Gottesfurcht.

Die Kirche ſoll den göttlichen Geiſt geräuſchlos ſenden zu dem Werk des Menſchen und es heiligen. Wo die Kirche die Abſicht zu wirken oder gar zu herrſchen zur Schau trägt, da iſt ihre Wirkſamkeit zu Ende und ihre Herrſchaft ſtürzt ſie in Vernichtung. Leuchten muß ſie mit gleich mildem Strahl über Böſe und Gute, über Gerechte und Ungerechte, dann iſt ihre Wirkſamkeit ſicher.

Digitized by Google

Wie die Sonne überall in Menſchen, Thieren und Pflanzen friſches Leben weckt und doch ſelber weder Menſch, noch Thier, noch Pflanze ſein will, ſo muß die Kirche durch den in ihr wohnenden Geiſt gern das irdiſche Leben zu höherer Thätigkeit und edlerer Richtung erheben, aber ſich ſelbſt nie einen endlichen Zweck für ihr Streben ſetzen, auch wenn die Menſchen dem Anſcheine nach ſich nicht durch das Licht des Evangeliums wollen erleuchten laſſen und gleichgültig an demſelben vorübergehen. Dieſe Gleichgültigkeit wird ſich verlieren, wenn die Kirche ſie nicht zu bemerken ſcheint, ſondern ruhig fortfährt zu wirken. Jede äußere Gewalt, welche ſie anwenden würde, die Menſchen in die Gotteshäuſer zu zwingen, ſofern ſie über ſchriftliche und mündliche Belehrung hinausgeht, eine ſogenannte Kirchenzucht, iſt Vernichtung ihres Princips, iſt ihr Todesſtoß. Sie muß jedes Streben des Menſchen gewähren laſſen und ſelbſt die entartete Menſchheit in ihrem Schooſe tragen, wenn die Verkündigung des Evangeliums ſie nicht zu hindern im Stande ſcheint. — Die Menſchheit kann nicht auf die Dauer dem heiligen Geiſte ſich verſchließen, wenn es auch zeitweilig ſo ſcheint.

Jedem redlichen Kirchenlehrer muß es daher willkommen ſein, wenn er von irdiſchen Ämtern, welche Erreichung endlicher Zwecke zur Abſicht haben, entbunden wird, beſonders aber von ſolchen, welche ihm die ſchwere Pflicht auflegen, Strafen zu beantragen, zu motiviren oder gar zu verhängen, auch nur dazu mitzuwirken. Sein Amt ſoll einzig die Verſöhnung predigen. Die Differenzen der Menſchen ſoll er in dem großen Einen der Liebe zu Gott aufzulöſen ſuchen durch den Geiſt der Bruderliebe.

Aus dieſer Rückſicht muß der Geiſtliche, welcher das Weſen der kirchlichen Wirkſamkeit recht begriffen hat, im Intereſſe der Kirche wünſchen, von dem Schulaufſeheramte entbunden zu werden. Denn in demſelben hat er viele kleine Dinge zu beſorgen, endliche Zwecke zu ſetzen, Ordnung des Schulbeſuchs, pünktliches Schulhalten, Schuldisciplin mit zu handhaben und zu beaufſichtigen. Auch die äußern Angelegenheiten der Schule, Bauten, Lehrmittel, gehören mehr oder weniger vor ſein Reſſort. Da gibt es mit der Schulgemeinde oder mit dem Schullehrer Conflicte, welche bei der größten Weisheit und Sanftmuth des Seelſorgers nie ganz zu vermeiden ſind. Hier muß ein nachläſſiger Lehrer einen Verweis erhalten, dort Ältern nachläſſiger Schulbeſucher; es müſſen wol gar Strafanträge gemacht werden; dort iſt eine Schulgemeinde wegen Geringſchätzung der Schule zurechtzuweiſen, wegen vernachläſſigter Schulbauten anzuzeigen; und je ſorgfältiger ein Schulaufſeher in der Verwaltung ſeines Amts iſt, deſto mehr geräth er mit den überall fehlerhaften Menſchen in Conflict. — Der beſte Schullehrer, die ordentlichſte Schulgemeinde ſind nicht frei von Mängeln, welche gerügt werden müſſen; wie viel weniger die gewöhnlichen Schullehrer, die gewöhnlichen Schulgemeinden. Nicht ſelten ſieht ſich da der Geiſtliche als Schulaufſeher genöthigt,

Digitized by Google

ſtatt chriſtlicher Milde menſchliche Strenge zu zeigen, zu rügen, zu verweiſen, zu ſtrafen, wenn der Schulzweck erreicht werden ſoll. Jede Rüge, Verweis und Strafe, mag ſie mit noch ſo ſchonender Sanftmuth ertheilt werden, führt eine Entfremdung zwiſchen dem Ertheiler und Empfänger herbei. Hier zwiſchen dem Geiſtlichen und der Gemeinde oder dem Schullehrer. Nehmen wir dazu, daß der beſte Geiſtliche immer Menſch bleibt, der nicht ganz von Leidenſchaften frei iſt, ſo kann es nicht fehlen, daß er öfters durch das Schulaufſeheramt zu Reden und Handlungen werde veranlaßt werden, die in den Augen der davon Betroffenen als hart und lieblos erſcheinen und wodurch letztere dem Geiſtlichen entfrembet und ſeinem geiſtlichen Einfluſſe entzogen werden. Demnach iſt wol nicht zu bezweifeln, daß das Schulaufſeheramt der geiſtlichen Wirkſamkeit des Seelſorgers ſchade, da die Schulgemeinde auch die Kirchengemeinde desſelben ausmacht.

Die Vorbereitung zum geiſtlichen Amte gibt nicht nothwendig die hinreichenden pädagogiſchen Einſichten und Kenntniſſe, welche zur zweckmäßigen Schulaufſicht und Leitung erforderlich ſind. Der Geiſtliche kann daher über die Schulangelegenheiten nicht überall ein zuverläſſiges Urtheil abgeben. Zwar haben in neuerer Zeit viele Theologen von dem Schulweſen eine allgemeine Kenntniß und Anſicht ſich verſchafft, aber den meiſten fehlt noch immer eine ſpecielle Kenntniß des praktiſchen Unterrichts und der Schuldisciplin. Ein tüchtiger Schulaufſeher muß aber auch praktiſch zeigen und vormachen können, wenn er ein fehlerhaftes Unterrichtsverfahren des Schullehrers bemerkt, wie dieſes zu verbeſſern und zweckmäßiger einzurichten ſei. In der Regel geht die Kenntniß der Geiſtlichen vom Unterrichten ſo weit, daß ſie recht wohl die Fehler in demſelben bemerken, aber nicht zeigen können, wie man es beſſer mache. Dieſe Stufe didaktiſcher Bildung hat aber gewöhnlich zwei Übelſtände im Gefolge. Den Schulaufſeher verleitet ſie zur Tadelſucht und den Schullehrer zum entſchiedenen Mistrauen oder zur Gleichgültigkeit gegen die Urtheile eines ſolchen Schulaufſehers. Der Geiſtliche, welcher nach den allgemeinen Grundſätzen des Unterrichts den Lehrer belehrt und beurtheilt, iſt in beſtändiger Gefahr, Fehlgriffe zu thun und vom Lehrer ſich unrecht verſtanden, ſeine gute Abſicht gemisdeutet, ja ſelbſt ſeinen ſittlichen Charakter verkannt zu ſehen. Dadurch wird aber die Schulaufſicht ihren Zweck verfehlen und der Einfluß des Geiſtlichen als Seelſorger auf den Schullehrer zugleich verringert, öfters ſogar aufgehoben werden. Somit verliert aber auch der ſeelſorgliche Einfluß des Geiſtlichen auf die Schuljugend mehr oder weniger von ſeinem Gewicht. — Da hört er allemal auf, wo Lehrer und Prediger in Mishelligkeiten leben. Dieſe müſſen aber jedenfalls ſeltener werden, wenn Geiſtliche und Schullehrer in keinem andern Verhältniſſe ſtehen als dem des Seelſorgers und des Kirchengliedes. — Wer zählt alle Nachtheile auf, die zwiſchen Geiſtlichen als Vorgeſetzten des Schul-

Digitized by Google

lehrers und dieſem gefloſſen ſind! Ein unerquickliches Geſchäft. Wie viele öffentliche Skandale zum Ärgerniß der Kirchengemeinde und der Schuljugend, zur Verwirrung der Gemüther, zum Nachtheile der Bildung, zur Zerrüttung der Sitten haben nicht ſtattgefunden und dauern noch fort zwiſchen dem geiſtlichen Schulaufſeher und dem Schullehrer. Dagegen würde nach Aufhebung dieſes Verhältniſſes der Schullehrer, auf dem Lande beſonders, ſich inniger an den Geiſtlichen anſchließen, deſſen Geiſt williger in ſich aufnehmen und auf die Schuljugend verpflanzen, wenn er in demſelben nicht mehr ſeinen Aufpaſſer ſehen müßte. — Je ſorgfältiger und pünktlicher ein Geiſtlicher ſein Schulaufſeheramt verwaltet, deſto mehr wird er rügen, verweiſen, Strafanträge ꝛc. machen müſſen, und deſto mehr wird er ſeinen kirchlichen Einfluß vermindern, deſto weniger Segen wird er als Seelſorger ſtiften können.

Daher kommt es auch mit, daß viele Geiſtliche ihr Schulaufſeheramt mit Widerwillen verwalten und ſchlechte Schulaufſeher ſind. Die Furcht vor Zwieſpalt mit dem Schullehrer und der Schulgemeinde, das Gefühl oder die Erkenntniß ihrer mangelnden Einſicht in das Schul- und Unterrichtsweſen, die Überzeugung von der Fremdartigkeit dieſes Geſchäfts mit ihrem wichtigern Seelſorgeramte ſind Gründe genug, die mangelhafte Schulaufſicht Seitens der Geiſtlichen zu erklären. Wir haben gar nicht nöthig, nach unedlern Motiven zu ſuchen, woran es doch, da die Geiſtlichen auch Menſchen ſind, nicht ganz fehlen kann. „Es läßt ſich nur bei ſehr wenigen Theologen vorausſetzen, daß ſie ihre Liebe und Arbeit gleichmäßig zwiſchen Schule und Kirche theilen werden“, ſagt ein Geiſtlicher im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (X. Jahrg. 1. Hft. 1845. S. 47), und aus dem Munde mehrer Prediger, die weder ſchlechte Seelſorger noch ſchlechte Schulaufſeher ſind, habe ich den Wunſch vernommen, daß ſie von der Schulaufſicht möchten entbunden werden. Mag auch bei dem Einen oder Andern die Liebe zur Bequemlichkeit und Ruhe an dieſem Wunſche Theil haben, bei Allen läßt ſich das denn doch nicht annehmen.

Wir ſind in Bezug auf die durch Geiſtliche ausgeübte Schulaufſicht weitläufiger geworden, weil noch immer von tüchtigen Schulfreunden dieſe verderbliche Anſicht vertheidigt wird. Das Princip der Schule iſt auf dieſe Weiſe nie geſichert, auch nicht dadurch, daß der Schullehrer Mitgliedſchaft für den Localſchulvorſtand erlangt, deſſen Vorſitzender der Ortsgeiſtliche iſt. Zwar kann man bei dem Mangel objectiver Geiſtesbildung, den wir jetzt noch an dem Volksſchullehrer zu beklagen haben, dem Schullehrerſtande nicht wohl eine freiere Stellung gewähren; aber eben wegen dieſes Mangels wird auch der Volksſchullehrer durch den Geiſtlichen im Falle einer abweichenden Meinung jedesmal dem Letztern weichen müſſen, ſelbſt wenn es die richtigere wäre, und darum iſt das Princip der Schule fortwährend in Gefahr, von dem kirchlichen verſchlungen zu werden. Darum

höhere Bildung der Schullehrer und Vertretung derſelben bis zum Miniſterium hinauf.

Auch ſchwankt der Verf. in der Beſtimmung des Princips. Er läßt die Schule ſchlechthin als Vorbereitungsanſtalt für den Staat und die Kirche erſcheinen, ohne jedoch die eigentliche und innere Unterſchiedenheit derſelben zu beſtimmen. Wir können aber keineswegs zugeben, daß die Aufgabe der Schule in die Aufgabe des Staats und der Kirche aufgehe, ſondern daß es auch eine Schule unabhängig von Staats- und Kirchenverfaſſung geben könne, wenn letztere der Idee der Menſchheit widerſtrebten.

Wir ſtimmen dem Verf. bei, daß die nöthigſte Bildung und der Unterricht auch unvollkommener organiſirten Menſchenkindern zu Theil werden müſſe: Blinden, Tauben, Cretins ꝛc., halten aber nur für letztere beſondere Anſtalten für nothwendig.

Die Stufen der Schule: Bewahr-, Elementar- und Fortbildungsſchule, welche der Verf. aufſtellt, billigen wir in der Hauptſache, fordern aber für die Elementarſchule die Lebensjahre 6—15 der Schüler männlichen Geſchlechts, 5—14 der Schüler weiblichen Geſchlechts, wenigſtens iſt das für Mittel- und Norddeutſche die angemeſſenſte Bildungszeit, nicht aber die von dem Verf. vorgeſchlagene vom 7—13. Jahre.

Daß der Schullehrer auch als Religionslehrer den kirchlich-dogmatiſchen Theil derſelben übernehme, wie der Verf. will, müſſen wir gerade jetzt bei der bewegten Zeit und dem noch nicht genügenden Zuſtande theologiſcher Bildung der Schullehrer misbilligen.

Indeſſen wünſchen wir nur, daß die Schule erſt die Organiſation erfahre, welche der Verf. vorſchlägt, das Andere wird ſich weiter finden, ſo lange im Volksleben der Geiſt des Fortſchritts wie jetzt lebendig bleibt. Aber in einer bewegten Zeit und bei ungünſtiger Stimmung des Volks iſt das Princip der Schule nur durch eine kraftvolle, geſetzlich geordnete Vertretung durch den Schullehrerſtand ſelbſt möglich. — Übrigens iſt ein nüchterner Geiſt und praktiſcher Blick dem Verf. eigen, wenn es uns auch ſcheinen will, daß er, befangen in dem Beſtehenden, das höhere Leben der Schule nicht begriffen habe, zu dem eine vernunftgemäße Organiſation die Schule befähigt.

Der Verf. von Nr. 2 hat ſich die Aufgabe geſtellt, dem Volksſchullehrer Klugheitsregeln zu geben, nach welchen er ſich als Religionslehrer in der gegenwärtigen, von kirchlichen Wirren bewegten Zeit zu richten habe. Er gibt deren vier:

1) der Volksſchullehrer ſolle ſich bemühen, die religiöſen Bewegungen ſelbſt in ihrem eigentlichen Weſen kennen zu lernen;
2) die Urſachen, aus denen ſie hervorgegangen ſind, zu erforſchen ſuchen;
3) die Folgen, die ſie möglicher- und wahrſcheinlicherweiſe haben werden, ſich klar zu machen, und

Digitized by Google

4) dies Alles nach den Grundſätzen des Chriſtenthums gewiſſenhaft zu prüfen.

Es mag in Sachſen wegen der trüben Ausſicht auf die Möglichkeit des Symbolzwangs dem Schullehrer ein kluges und vorſichtiges Verhalten in Bezug auf den Religionsunterricht höchſt nothwendig ſein, damit er ſich auf ſeinem Poſten erhalte. Aber dann hätten wir auch noch eine fünfte und zwar die entſcheidende Klugheitsregel erwartet, die dem Schullehrer zeigte, was er mit den Reſultaten der Prüfung anfangen und demgemäß im übelſten Falle, d. i. wenn der Eid auf die ſymboliſchen Bücher verlangt würde, thun oder laſſen ſolle. Dieſes iſt aber nicht geſagt. Wir wiſſen auch, warum? Der Punkt iſt ſehr kitzlich.

Da aber nach unſerer Anſicht die kirchlichen Bewegungen der Volksſchule und dem Volksſchullehrer als ſolchen nichts angehen, ſondern nur dem gebildeten Chriſten (und das iſt der Volksſchullehrer auch), weil er weder den Staat noch die Kirche mit umzugeſtalten hat, ſo ſind jene an ſich ganz verſtändigen Regeln für jeden denkenden Chriſten von gleicher Wichtigkeit, aber eine beſondere für den Volksſchullehrer als ſolchen haben ſie gar nicht. Der Schullehrer als Religionslehrer halte in der Schule feſt an dem Evangelium Jeſu Chriſti und halte die kirchlichen Streitigkeiten dem Schulunterrichte fern und überlaſſe das dem Geiſtlichen. Will er aber ja den Schülern ein Kriterium der Parteien geben, ſo ſei es dieſes: „Wo du die reinſte Liebe zu Gott und deinen Mitmenſchen bemerkſt, da iſt am meiſten Chriſtenthum."

Übrigens iſt die Schrift leſenswerth und jedem denkenden Chriſten, alſo auch dem Volksſchullehrer, zu empfehlen.

Teickner.

Digitized by Google

Nachtrag.

Während des Drucks ſind der Redaction noch folgende neu erſchienene Schriften zur Anzeige und Beurtheilung vorgelegt.

Zur Literatur der „allgemeinen Pädagogik" gehörig:

1) Peſtalozzi's Leben und Anſichten in einem wortgetreuen Auszuge aus ſämmtlichen von Peſtalozzi herrührenden Schriften zur Feier von deſſen hundertſtem Geburtstage dargeſtellt von **Naget Chriſtoffel**, Rector in Schöftland. 2. Lief. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 1846. 4. (8 Bog. 9 Sgr.)

Vorliegende zweite Lieferung dieſes trefflichen Werkes beſtärkt uns in dem Urtheile, welches wir ſchon oben (S. 21) bei Gelegenheit der Vorlage der erſten Lief. mit voller Überzeugung fällen konnten. Die Peſtalozzi-Literatur hat dadurch einen ſehr werthvollen Beitrag erhalten. Durch zwei ſaubere Lithographien in Thondruck, darſtellend: den Neuhof bei Birr und Peſtalozzi's Denkmal in Birr, welche der 2. Lief. vorgeheftet ſind, hat die Ausſtattung noch bedeutend gewonnen, und können wir nicht unterlaſſen, wiederholentlich auf dies höchſt zeitgemäße Werk aufmerkſam zu machen.

2) Heinrich Peſtalozzi. Sein Leben und Wirken einfach und getreu erzählt für das Volk. Herausgegeben von der Zürcheriſchen Schulſynode zum hundertſten Geburtstage Peſtalozzi's (und verfaßt vom Secundarlehrer **Bär**). Zweite Aufl. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 8. (79 S.—5 Sgr.)

Iſt bei der Zuſammenſtellung des vorſtehenden Werkes beſonders auf die Bedürfniſſe des Lehrers Rückſicht genommen, ſo hat der Verf. bei dieſem Büchlein das ganze Volk im Auge gehabt. Denn für das Volk iſt das Buch geſchrieben von vorn bis hinten, und keine ſchönere Feſtgabe konnte dem Volke, für das ſich der Unſterbliche aufopferte, an ſeinem 100ſten Geburtstage geboten werden, als die „einfache und getreue" Erzählung ſeines Lebens und Wirkens. Beſondern Werth erhält es noch durch das Portrait Peſtalozzi's und durch die Abbildung ſeines Geburtshauſes auf dem Rüdenplatze in Zürich. Dabei iſt der Preis ſo niedrig geſtellt, daß auch dieſe 2te Aufl. (die erſte war 20,000 Exempl. ſtark) bald ihre Käufer finden wird.

Digitized by Google

Zur Literatur des Religions-Unterrichts:

3) Glaubens- und Sittenlehre in Dichtungen, Beiſpielen aus dem Leben und ſchlagenden Ausſprüchen, zum Gebrauche beim Religions-Unterrichte in höhern Claſſen, von Karl Fr. Leuſchner, Lehrer an der Armenſchule zu Leipzig. Leipzig, Rein'ſche Buchhandlung (K. Heubel). gr. 8. (172 S. 15 Ngr.)

In fünf größern Abſchnitten — Gott; Chriſtus, ſeine Lehre und ſeine Bekenner; Pflichten gegen Gott, gegen Andere und gegen uns ſelbſt — gibt der Herausg. eine ziemliche Anzahl Erzählungen in Verſen und Proſa, wobei wir nur bedauern, daß faſt die meiſten derſelben eine gewiſſe dunkle Färbung haben, die unmöglich auf das Gemüth des lebensfrohen Kindes — und lebensfroh muß das Kind ſein — heilſam einwirken können. Solche Speiſe mag eher für das abgelebte, auf ein ſündhaftes Leben zurückblickende Alter tauglich ſein, das Kind verlangt leichtere Nahrung. Bei vielen Erzählungen dürfte die urſprüngliche Form und Sprachweiſe, welche der Herausg. oft abzuändern für gut fand, ſchmerzlich vermißt werden.

4) Freundliche Stimmen an Kinderherzen aus der Natur und dem Leben fürs Leben in Schule und Haus. Herausgeg. von K. Fr. Leuſchner. Leipzig, Rein'ſche Buchhandlung (K. Heubel). 8. (XII. u. 102 S. ¼ Thlr.)

Die Sammlung, eingeleitet durch ein Vorwort von Prof. und Vice-Director Plato, iſt für Kinder von 7 bis 10 Jahren beſtimmt und ſoll zur „Belebung des religiöſen Unterrichts, Weckung des ſittlichen Gefühls und Stärkung des kindlichen Gemüths" das Ihre beitragen. Sie thut dies in einer Weiſe, die es wünſchenswerth erſcheinen läßt, das Büchlein in den Händen recht vieler Kinder zu ſehen. Was die Auswahl der Gedichte betrifft, ſo erſcheint uns die des erſten Theils: „Natur" (S. 1—38) ſorgfältiger als die des zweiten: „Leben", obgleich letzterer reichhaltiger iſt. So, um nur Einiges zu erwähnen, dürfte das Gedicht: „Die Knabenzeit" (S. 54) ſich in dem Munde eines Kindes faſt zu philoſophiſch reflectirend ausnehmen und ein anderes „Wechſelbedürfniß" (S. 69) iſt jedenfalls nicht für den Verſtand eines 7—10jährigen Kindes berechnet. — Ausſtattung gut.

5) Bibel-Atlas, nach den neueſten und beſten Hülfsmitteln gezeichnet von C. F. Weiland und erläutert von Dr. C. Ackermann. Zweite umgearbeitete und vermehrte Aufl. Weimar, Landes-Induſtrie-Comtoir. 4. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Der Atlas iſt gut. Mit Benutzung von Hughes Bibel-Atlas (London 1841), Wylds Miſſions-Atlas (London 1839) u. A. ſind ſämmtliche Karten richtig entworfen, rein und klar geſtochen und ſauber illuminirt. Es ſind deren, außer der Titelanſicht von Jeruſalem, 13 und zwar: 1) die alte Welt nach der Völkertafel; 2) zur Geſchichte der Sündflut und des Babyloniſchen Exils; 3) Kanaan zur Zeit der Patriarchen; 4) Ägypten; 5) Reiſeweg der Israeliten von Ägypten nach Kanaan; 6) Kanaan zur Zeit

der Richter; 7) Kanaan zur Zeit David's und Salomo's; 8) Juda und Israel nach den Büchern der Könige; 9) Kanaan zur Zeit Jeſu; 10) Jeruſalem zur Zeit Jeſu; 11) Wanderungen Jeſu in Paläſtina; 12) Reiſen des Apoſtel Paulus; 13) zur Überſicht der Verbreitung des Chriſtenthums. Wenn die Erläuterung jede Karte einzeln behandelt, ſo ſchadet ſie allerdings dadurch der Einheit des Ganzen; dieſer Fehler wird aber hinlänglich durch ein 20 S. langes, bibliſch-geographiſches Wörterbuch ausgeglichen, das zur Auffindung des Einzelnen vortrefflich eingerichtet iſt.

Zur Schreib-Literatur:

6) Anleitung zum Federſchneiden durch Schrift und Bild, von **St. Kny**, Lehrer an der Bürgerſchule zu Leipzig. Mit 1 Tafel Abbildungen. Leipzig, Ignaz Jackowitz. Taſchenformat. (26 S. 5 Sgr.)

Die in dem Heftchen gegebene Anweiſung zeichnet ſich durch Einfachheit vor vielen andern aus und dürfte in ihrer Ausführung nicht leicht inſtructiver gefunden werden. In 8 kurzen Abſchnitten lehrt ſie die ganze Kunſt gründlich und gibt zu Anfange und zum Schluß das Nöthige über Beſchaffenheit der Federn, des Federmeſſers, des Papiers und der Tinte. Die Schrift ſei allen Denen, welche ſich in Bezug auf das Federſchneiden vom Schreiblehrer unabhängig machen wollen, beſtens empfohlen.

Zur Literatur des deutſchen Sprachunterrichts:

7) Die Fremdwörterſucht in der deutſchen Sprache. Ein ernſtes Wort an Schulmänner, Beamte und Kaufleute. Nebſt einem Fremdwörterbuche, allen Deutſchen zur Lehre. Leipzig, Jackowitz. kl. 8. (IV. u. 125 S. 1/2 Thlr.)

Die vorliegende Schrift ſoll ein warnendes Wort ſein, welches aus der Mitte des Volks an die „Geſammtheit des Volks ergeht"; nichtsdeſtoweniger iſt ſie hauptſächlich dem Lehrer zu empfehlen, da dieſer es am meiſten in ſeiner Gewalt hat, das fremdländiſche Sprachunweſen ſchon in der Jugend zu bekämpfen. Unſere Volksthümlichkeit iſt bedingt durch die Sprache; ſie geht mit dieſer verloren. Darum wird es mehr und mehr durch die Nothwendigkeit geboten, nach ernſtlicher Abhülfe eines Übels zu ſuchen, das bereits tiefe Wurzeln im Volksleben geſchlagen hat. Letzteres darzuthun, gibt der Verf. die Geſchichte eines Morgenſpazierganges zum Beſten, die, zu ſeinem Zwecke zugeſtutzt, allerdings ein furchtbares Bild von der allgemeinen Sprachenverwirrung in Deutſchland liefert. Iſt es nun auch nicht ganz ſo ſchlimm, als es nach des Verf. Schilderung zu ſein ſcheint; denken wir an die Zukunft, in der das deutſche Element zu Grunde gehen muß, wenn dem Unweſen nicht Einhalt gethan wird, und denken wir, um den fremden Ausdruck zu vermeiden, Nichts, was nicht den Stempel deutſcher Eigenthümlichkeit an ſich trägt; der deutſche Gedanke findet auch ein deutſches Wort. —

Digitized by Google

Das der Schrift angehängte Wörterbuch gibt nicht ſowol eine Erklärung der ausländiſchen Ausdrücke (8000), als vielmehr eine Verdeutſchung derſelben und bildet mit dem vorhergegangenen Aufſatze ein Ganzes.

8) Daz Märe von Broun Helchen ſünen. Aus der Ravennaſchlacht ausgehoben von **Ludwig Ettmüller**. Zürich bei Meyer u. Zeller. gr. 8. (128 S. — 27 Sgr.)

Inſofern die Aufſuchung und Veröffentlichung werthvoller ſprachlicher Schätze des Alterthums für das tiefere Verſtändniß und die Weiterausbildung unſerer Sprache von entſchiedenem Werthe iſt, inſofern wird man die Beurtheilung des vorliegenden Werkes im „Jahres-Bericht" gerechtfertigt finden. — Der Herausgeber, ein auf dieſem Felde längſt bewährter Mann, hat ſich das Verdienſt erworben, aus dem alten Gedichte von der Schlacht von Ravenna, das nur in zwei Handſchriften des 15. Jahrhunderts erhalten iſt, das Unechte, Leere, Wiederholende entfernt und das Echte, Kernige zu einem zuſammenhängenden Bruchſtück zuſammengeſtellt zu haben. Dadurch hat dieſer Schatz altdeutſcher Dichtung, der früher bei großem Umfange doch nur wenigen echten Sagengehalt und nur bedingten dichteriſchen Werth hatte, bedeutend gewonnen, und eine Vergleichung dieſes Auszugs mit dem Ganzen bietet intereſſante Reſultate. Den erſten Theil des Buches (S. 1—46) nimmt eine gründliche kritiſche Erläuterung des Bruchſtückes, ſowie eine Rechtfertigung ſeiner Zuſammenſtellung ein; der zweite (S. 47—84) bringt dieſes ſelbſt. Es erzählt in 5 Abtheilungen oder Liedern, in zuſammen 125 Strophen, den Tod der jungen Söhne Helchen's, der Gattin Etzel's, des Hiunenkönigs, durch den ſtarken Recken Witege und mag ungefähr nach der Mitte des 13. Jahrhunderts abgefaßt ſein. Einen nicht zu verachtenden, oft unumgänglich nothwendigen Nachtrag bildet eine Mittheilung der handſchriftlichen Leſearten (S. 85—94) und ein Wortbuch, das nach Wackernagel's Wörterbuch zum Leſebuche eingerichtet iſt. — Die Ausſtattung des Werkes läßt nichts zu wünſchen übrig.

Zur Literatur des Rechnen-Unterrichts:

9) Vollſtändige Anweiſung zur Erlernung des gemeinnützlichen Rechnens für Schulen und zum Privat-Gebrauch. In vier Heften. Zweiter Theil: 4tes Heft. Von **J. C. Richter**, Director einer Privat-Unterrichtsanſtalt in Leipzig. Zweite Aufl. Leipzig, Einhorn's Verl.-Exped. (Fr. Brandſtetter) gr. 8. (126 S. 12 Ngr.)

Deſſelben Werkes dritter Theil: Auflöſungen. gr. 8. (88 S. 9 Ngr.)

„Die vorliegenden arithmetiſchen Aufgaben haben den Zweck, den Schülern für die ganze Dauer der gewöhnlichen Schulzeit denjenigen Stoff zu liefern, welcher zur Begründung eines ſyſtematiſchen Ganzen des bürgerlichen Rechnens erforderlich iſt." Während die 3 erſten Hefte den „vorbereitenden" Unterricht: die vier Species mit unbe-

Digitized by Google

nannten und benannten Zahlen und die Brüche behandelten, enthält das vierte die „Regel-detri, die einfache und zuſammengeſetzte, die Kettenregel, die Geſellſchafts-, die Procent-, die Gewinn- und Verluſt-Rechnung, die Agio-Berechnung, die Rabatt-, die Zins-, die Münz-, die Gold- und Silber-, die Vermiſchungs-, die Tara- und Gutgewichts-, ſowie die Wechſelrechnung". Allerdings Stoff genug für die Schule, um dem Lehrer eine Auswahl zu gewähren, die hier und da nothwendig erſcheinen dürfte. In allem Übrigen verweiſen wir auf die Beurtheilung der erſten Hefte (ſ. S. 254) und erwähnen nur noch, daß Druck und Papier der Verlagshandlung alle Ehre machen.

Zur Geſang-Literatur gehörig:

10) Neues Schulgeſangbuch für die allgemeinen Volksſchulen des Cantons Zürich. Drei Hefte. 2. Aufl. Zürich, Meyer u. Zeller. 8. (1. Heft 96 S. — 5 Sgr. 2. Heft 72 S. 5 Sgr. 3. Heft 127 S. $6^{3}/_{4}$ Sgr. — zuſammen 10 Sgr.)

Für wenig Geld Viel an Umfang und innerm Werth. Das 1. Heft enthält in 2 Abtheil. 94, nach den Tonarten geordnete, vom Leichtern zum Schwerern fortſchreitende, einſtimmige Lieder und Tonſätze, 4 Canons und 73 zweiſtimmige Lieder; das 2. Heft bietet 38 dreiſtimmige und 12 vierſtimmige Lieder, und das 3. Heft enthält 48 Choräle. Bei letztern dürfte vielleicht eine nähere Zuſammenſtellung der vier Stimmen (Discant, Alt, Tenor und Baß) wünſchenswerth ſein; ſowie es jetzt iſt, ſtehen Discant und Baß auf einer und Alt und Tenor auf der andern Seite ganz getrennt voneinander, was beſonders beim Umwenden Wirrwarr in den Stimmen erzeugen kann. Räumliche Grenzen geſtatten uns nicht, auf Einzelnes einzugehen; doch dürfte ſchon die Anerkennung des Buches als obligatoriſches Lehrmittel vom zürcheriſchen Erziehungsrathe eine wichtige Empfehlung für daſſelbe ſein.

11) Über den Kirchengeſang der Proteſtanten im Allgemeinen, und im Beſondern über die Sängerchöre, die Geſang-Aufführungen und den Geſang-Unterricht in der Volksſchule, von **A. E. Fröhlich.** Zürich, Meyer u. Zeller. gr. 8. (35 S. — $6^{1}/_{4}$ Sgr.)

Dieſe Broſchüre, zugleich „ein Anhang und eine Anleitung zum neuen aargauiſchen ref. Geſangbuche für die Geſanglehrer in Volksſchulen, Vorſinger und Geſangleiter, Organiſten, Liturgen und die Freunde des Kirchengeſanges", kann als ein der trefflichen Winke und guten Gedanken viele enthaltendes Schriftchen aufrichtig empfohlen werden. Es iſt dem Verf. deſſelben um das wahrhaft erbaulich-fördernde Element des Choralgeſanges zu thun und wir ſtimmen mit ſeiner Anſicht überein, daß man nämlich bei einem gut geſungenen vierſtimmigen Choral einer Orgel gar nicht bedarf, „und daß der Choral, in ſeiner Einfachheit und Größe ohne irgend ein Vor-, Zwiſchen- und Nachſpiel geſungen, wie er vom Componiſten gedichtet

Digitized by Google

iſt, die einzig wahre und die ſchönſte Form iſt". Freilich iſt, um das Ziel zu erreichen, eine durchgreifende Wirkſamkeit von Seiten der Lehrer und Geſangdirigenten nöthig, und dieſen rathen wir vorzugsweiſe, vorliegende Broſchüre zu leſen. Sie enthält die Abſchnitte: 1) vom Kirchengeſang im Allgemeinen; 2) die Geſangchöre; 3) die Geſang-Aufführungen; 4) der Geſang-Unterricht der Schule und 5) der ſchöne Kirchengeſang. Für Redactoren von Geſangbüchern iſt von beſonderer Brauchbarkeit ein am Schluſſe angehängtes Verzeichniß der Hauptmelodien mit den Vers- und Stropharten.

Verbeſſerungen.

S.	21	Z.	24 v. o.	lies	mäßigen ſtatt mächtigen.
=	72	=	10 v. o.	=	vor ſt. für.
=	101	=	22 v. u.	=	Mager's ſt. Wager's.
=	103	=	12 v. o.	=	Mager's ſt. Wager's.
=	107	=	20 v. o.	=	Gnomon ſt. Geoman.
=	113	=	8 v. o.	=	eines ſpätern ſt. ins ſpätere.
=	114	=	4 v. u.	=	Kellner'ſchen ſt. Keller'ſchen.
=	217	=	10 v. u.	=	Kapp ſt. Kopp.

Druck von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Digitized by Google

Pädagogiſcher Jahresbericht

für

Deutſchlands Volksſchullehrer.

Im Verein

mit

Bartholomäi, Hentſchel, Kellner, Lüben, Prange, Schulze, Stoy und Teickner

bearbeitet und herausgegeben

von

Karl Nacke.

Zweiter Jahrgang.

Leipzig:
Einhorn's Verlags-Expedition.
(Fr. Brandſtetter.)

1847.

Digitized by Google

Digitized by Google

Vorwort.

So gern wir vorliegenden zweiten Jahrgang unſeres Jahresberichtes, dem Wunſche vieler Leſer deſſelben entſprechend, ſchon in den erſten Monaten dieſes Jahres verſandt hätten, ſo wurde uns dieß doch durch Hinderniſſe unmöglich gemacht, wie ſie bei einer nicht unerheblichen Entfernung des Druckortes von dem der Redaction faſt immer entſtehen. Das ſpätere Erſcheinen des Ganzen hat jedoch auf den Umfang und die Ausdehnung der einzelnen Berichte keinen Einfluß gehabt; dieſe reichen in Bezug auf Methodik bis zum October oder November des verfloſſenen Jahres, und nur in der Literatur wird man hie und da Einiges aus dem December antreffen, ſo wie es oft nothwendig erſchien, auf dießjährige wichtige Erſcheinungen im Voraus aufmerkſam zu machen.

Überhaupt hat uus gerade die Literatur viele Sorgen gemacht. Es bedarf nur eines Blickes in die voluminöſen Meßkataloge, um zu begreifen, daß die ſchleunige Beſchaffung

Digitized by Google

ſo bedeutenden Materials mit nicht geringen Schwierigkeiten verknüpft iſt. Wir glauben deshalb in Bezug auf die in einigen Arbeiten minder vollſtändig ausgeführten Abſchnitte über Literatur auf die Nachſicht unſerer Leſer rechnen zu dürfen, zumal ſich bei einer Vergleichung dieſes Jahrganges mit dem vorigen herausſtellen wird, daß früher vergeſſene wichtige Erſcheinungen ſtets ihre vollſtändige Berückſichtigung in dem ſpätern Berichte finden. Da es allein Sache der Redaction iſt, das neu Erſchienene zu beſchaffen, ſo kann ohnedieß die Herren Mitarbeiter als ſolche kein Vorwurf treffen.

Unbefangenen, mit allen Schwierigkeiten unſerer Arbeit vertrauten Richtern ſtellen wir es anheim, zu beurtheilen, in wie weit wir durch den zweiten Jahrgang unſerem urſprünglichen Plane näher gerückt ſind. Was den erſten Jahrgang betrifft, ſo können wir uns nur freuen, daß die bis jetzt uns bekannt gewordenen Urtheile ausſchließlich zu Gunſten deſſelben abgegeben worden ſind, obwol wir gewünſcht hätten, daß im Allgemeinen ausführlicher auf jede einzelne Arbeit eingegangen ſein möchte. Indem wir allen den bekannten und unbekannten Freunden, welche ſich für die Verbreitung unſerer Zeitſchrift und ſomit mittelbar für die Sache der Pädagogik thätig bemüht haben*),

*) Schade, daß der Eifer für das Gute Manche zu weit führt. Wenigſtens halten wir es für ein durch nichts auszugleichendes Opfer,

Digitized by Google

unſern aufrichtigen Dank ſagen, erlauben wir uns, auf einige Wünſche zu antworten, welche Hr. Regierungsrath **Barthel** in einer Recenſion im „katholiſchen Jugendbildner“ ſo freundlich als beſcheiden geäußert hat. Einige derſelben haben bereits im vorliegenden Jahrgange Berückſichtigung gefunden, andern werden wir in der Folge mehr und mehr nachzukommen ſuchen. Nur auf dieſe, die Vieles **für**, aber auch Manches **gegen** ſich haben, wollen wir hier näher eingehen.

Wenn der geehrte Hr. Rec. es durchaus nöthig findet, jedem der Mitarbeiter nur **eine** Disciplin zu überlaſſen, ſo geben wir zu, daß dadurch allerdings für den Einzelnen ein Gewinn hervorginge, können uns aber nimmer überreden, daß es eben ſo vortheilhaft für das Ganze ſein würde. Manche Disciplinen liegen ſo nahe beiſammen und greifen ſo vielfach in einander, daß es bedenklich erſcheint, dieſe durch Übergabe an verſchiedene Mitarbeiter, die ſo ſelten auf ein und demſelben Standpunkte ſtehen, aus ihrem Zuſammenhange zu reißen. Je mehr Mitarbeiter, deſto weniger Einheit

---

die koſtbaren Spalten einer Zeitſchrift mit bogenlangen, lückenloſen Auszügen aus unſerem J.-B. zu füllen, wie es die Redaction der „Berliner Jahrbücher“ im dießjährigen Märzhefte gethan, ſicher doch nur, um die Ideen unſeres Freundes **Kellner**, deſſen Arbeit jene Auszeichnung widerfahren iſt, zum Gemeingute auch der Leſer der Berl. Jahrb. zu machen.

und Character, und dieſer bedarf der J.=B. vielleicht mehr als jede andere Zeitſchrift. Schon aus dieſem Grunde würden wir es für einen Gewinn gehalten haben, wenn der geehrte Berichterſtatter über den deutſchen Sprachunterricht auch die Berichte über „Leſen und Schreiben" ſo wie „Anſchauen und Sprechen" hätte übernehmen können. Daß für den Religionsunterricht auch noch ein katholiſcher Schulmann gewonnen werden möchte, erſcheint uns nicht mehr als billig, und ſo ungern wir die Zahl unſerer Mitarbeiter vermehren, ſo werden wir es uns doch angelegen ſein laſſen, für den Bericht über die Katechetik in der katholiſchen Kirche einen tüchtigen Schulmann in unſer Intereſſe zu ziehen.

Der geehrte Hr. Rec. wünſcht ferner „eine ganz vollſtändige Aufzählung aller pädagogiſchen Journale ſammt einer kurzen Characteriſtik und einer aus dem Inhalte hervorgehenden Claſſifikation derſelben." Viele werden dieſem Wunſche beiſtimmen und wir ſelbſt würden nicht vor der Größe der Aufgabe zurückſchrecken, wenn wir ſie nicht theilweiſe ſchon auf einem kürzeren Wege zu löſen uns bemüht hätten, wir meinen durch die Zuſammenſtellung der auf jede einzelne Disciplin bezüglichen Aufſätze der verſchiedenen pädagogiſchen Journale. Für die Zukunft wird dieß in noch überſichtlicherer und ausgedehnterer Weiſe geſchehen, jede neu erſchienene Zeitſchrift aber am betreffenden Orte nach Form und Inhalt einer Beurtheilung unterworfen werden.

„Eine kurze Darſtellung der Kämpfe unter den ver=

Digitized by Google

ſchiedenen pädagogiſchen Parteien" iſt von höchſtem Intereſſe und liegt auch nicht außer dem Plane des Jahresberichts; nur halten wir es für zweckmäßiger, die Geſchichte des Streites nicht als vereinzeltes Bild, ſondern im Zuſammenhange mit den ihn begleitenden und aus ihm folgenden Erſcheinungen und auf den ihm zugehörigen, eigenthümlichen Felde zu betrachten. So nur glauben wir dem Leſer eine klare Einſicht in das Weſen des ſtreitigen Objects, wie in die verſchiedenen Meinungen der Parteiführer verſchaffen zu können. Man wird dem hier Geſagten nach Durchleſung des zweiten Jahrganges, beſonders des Aufſatzes über die äußern Angelegenheiten der Schule, gewiß gern beipflichten.

Möglich, daß wir hie und da geirrt oder in der Wahl der Mittel zur Erreichung unſeres Zweckes fehlgegriffen haben — „es irrt der Menſch, ſo lang' er ſtrebt" —; Niemand aber glaube, daß wir mit engherziger Kleinlichkeit an Anſichten feſthalten werden, die uns im Verlaufe der Zeit vielleicht als unrichtig oder auch nur als unweſentlich bei Verfolgung unſeres Zieles erſcheinen ſollten. Für jeden aufrichtig gemeinten und hinlänglich motivirten Tadel werden wir dankbar ſein und jede individuelle Anſicht, ſobald ſie nicht den ewigen und unwandelbaren Grundwahrheiten der Pädagogik zuwiderläuft, ehren. Jene Grundwahrheiten aber werden auch in der Folge den alleinigen Maßſtab für unſere Beurtheilungen neuer Erſcheinungen auf dem Gebiete

Digitized by Google

des Volkſchulweſens abgeben und uns, bei ſteter Rückſichtnahme auf das eigenthümliche Gepräge der Zeit, vor Parteilichkeiten ſchützen.

Ermsleben am Harz, im März 1847.

K. Racke.

Inhaltsverzeichniß.

Seite

Peſtalozzi. Vom Herausgeber. 3

I. Allgemeine Pädagogik. Von Prof. Dr. **Stoy**, Director des pädagogiſchen Seminars und einer Erziehungsanſtalt zu Jena. . 23

II. Religions-Unterricht. Vom Herausgeber. 33

III. Anſchauen und Sprechen. Vom Herausgeber. 70

IV. Schreiben und Leſen. Vom Herausgeber. 76

V. Der Sprach-Unterricht. Von **L. Kellner**, Seminarlehrer zu Heiligenſtadt. 111

VI. Naturkunde. Von **A. Lüben**, Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben. 147

VII. Geſchichte. Von **W. Prange**, Seminarlehrer zu Weißenfels. 176

VIII. Geographie. Von **W. Prange**. 211

IX. Mathematik. Von **Fr. Bartholomäi**, Lehrer am pädagogiſchen Seminar zu Jena. 245

X. Zeichnen. Von **A. Lüben**. 274

XI. Geſang. Von **E. Hentſchel**, Muſikdirector und Seminarlehrer zu Weißenfels. 296

XII. Das Turnen. Von **C. Schulze**, Lehrer zu Aſchersleben. . . 320

XIII. Bericht vom Jahre 1846 über die äußern Angelegenheiten der Volksſchule und ihrer Lehrer, von **F. W. Teickner**, Cantor zu Sylda bei Aſchersleben. 330

Nachtrag. 397

Digitized by Google

Digitized by Google

Autoren-Verzeichniß.

Ackermann, 21.
Adams, 273.
Aimé-Martin, 400.
Albani, 22.
Anderſen, 107.
Anhalt, 397.
Arnheim, 264.
Aue, 97.
Aumann, 198.

Bach, 157.
Baltruſch, 264. 406.
Bandlin, 21.
Barthel, 140.
Bäßler, 59.
Baumann, 317.
Baumgarten, 407.
Beck, 201.
Becker, 268.
Berlin, 232.
Beunier, 105. 106.
Bieſe, 142.
Birnbaum, 240.
Blanc, 234.
Blochmann, 19.
Bode, 145.
Bodemann, 232.
Brand, 265.
Brandes, 162.
Bräuer, 289.
Bretſchneider, 270.
Brude, 123.
Burgwardt, 17. 75. 94.
Buſch, 272. 273.
Buſſer, 265. 271.

Cammerer, 234.
Collmann, 17.
Cuno, 400.
Curtman, 24. 138. 170.

Dändliker, 267.
Decker, 264.
Dielitz, 202.
Dieſterweg, 16. 346.
Dittmar, 203.
Dittweiler, 161.
Dreßler, 149.
Drobiſch, 319.
Dufft, 153.
Duller, 200.

Ebner, 263. 267.
Egen, 265.
Eichelberg, 155.
Eiſner, 291.
Eiſenlohr, 21.
Elſter, 311.
Engel, 62.
Erk, 315. 316. 318.
Euler, 324.
Ewald, 170.

Falk, 17.
Fechner, 156.
Felde, 39.
Fiſcher, 60.
Fliedner, 316.
Focke, 167.
Fölſing, 75.
Fränzel, 95.

Frauendorff, 294.
Frickhöffer, 267.

Gäbler, 318.
Gamper, 18.
Geppert, 268.
Gerns, 293.
Gieſe, 172.
Gieſemann, 94. 97. 101.
Girard, 127.
Glaſer, 244.
Gollniſch, 134.
Gräfe, 24.
Grebe, 261.
Greef, 315.
Grell, 316. 319.
Gruber, 263.
Günther, 99. 146. 265. 270.

Hagenbach, 56.
Hamann, 18. 29.
Hammer, 96.
Handel, 121. 398.
Hartmann, C. F., 21.
——, Dr., 202.
Hattemer, 402.
Heine, A., 18.
——, J. F. A., 268.
Heinricher, 266.
Heis, 267.
Heißler, 263.
Henne, 204.
Hentſchel, 406.
Herklotz, 198.

Herkt, 295.
Hermann, 263, 265.
Hermanuz, 132.
Hertzſprung, 172.
Heß, C., 163.
——, E., 267.
Heuſſi, 398.
Hiecke, 98.
Hillebrand, 147.
Hincke, 269.
Hincke, 100. 136.
Hippius, 280.
Hoſen, 325.
Hofmann, 267.
Hoffmann, Fr., 106.
——, Herm., 164.
Hornung, 98.
Hoyer, 317.
Huber, 314.
Hülsmann, 65.
Huther, 266.

Jacob, 316. 317.
Jacobſohn, 267.
Jung, 93.

Kaiſer, 139.
Kaliſch, 16.
Kapp, 273.
Kappe, 201.
Karow, 308.
Kaufmann, 271.
Kell, 110.
Kellner, 125.
Kiepert, 210.
Kirſten, 324.
Kleinpaul, 267.
Kloß, 325.
Klumpp, 324.
Kobell, 164.
Koch, Dr. W. D. J., 162.
——, E. Emil, 408.
Kolbe, 67.
Koppe, 271.
Köppel, 316.
Körner, 409.
Kortüm, 21.
Kriegk, 204.
Kröger, 20.
Kühn, 93.
Kühne, 263.
Kunth, 160.
Kuntze, 324.
Kunze, 270.
Kurtz, 64.

Küſter, 158.
Kutſcheit, 209.

Lamey, 324.
Lamprecht, 68.
Landfermann, 54.
Langenthal, 161.
Langer, 313.
Langethal, 397.
Lautenſchläger, 272.
Layritz, 317.
Lehmus, 267.
Liechtenſtern, 240.
Lilienfeld, 293.
Lindemann, 403.
Looff, 317.
Lorberg, 138.
Lorek, 154.
Löw, 140. 409.
Lua, 316.
Lüben, 154. 156. 165. 168. 169. 279.
Lückenhof, 269.
Ludewig, 62.
Luger, 21.
Lütkens, 409.

Malaiſé, 263.
Maly, 164.
Mann, 272.
Mantell, 164.
Marbach, 269.
Marggraf, 201.
Maßmann, 16.
Maultzſch, 402.
Mayer, 233.
Meiſter, 262.
Meyer, 207.
Milter, 405.
Möbius, 168.
Monnet, 292.
Montag, 242. 264.
Mücke, 108.
Müller, Donat, 408.
——, W., 108.
Mülot, 324.

Nacke, 29. 107. 199.
Naumann, 400.
Neff, 102.
Neigebaur, 107.
Nieritz, 108.
Niſſen, 197.
Niſter, 137.

Noack, 315.
Nöſſelt, 199.

Ohmann, 208.
Oland, 172.
Ortloph, 318.
Öſer, 199.
Otto, 126.

Pabſt, 127.
Päſchel, 266.
Perty, 159.
Petermann, 161.
Petzet, 400.
Pflug, 64.
Philipp, 325.
Pieper, 162.
Plieninger, 109.
Pohl, 175.
Pompper, 208.
Poppe, 175.
Preſtel, 148. 294.
Priel, 100.
Prölß, 68.
Propſt, 145.

Räbbelen, 324.
Ramsauer, 22. 29.
Ravenſtein, 324. 327.
Rebau, 170.
Reh, 145.
Reichenbach, A. B., 101. 171. 172.
——, Osk., 405.
Reinhard, 269.
Reinthaler, 318.
Reuſcher, 107.
Richter, Fr., 206. 239.
——, H. E., 324.
Riedel, 399.
Rödelius, 328.
Roſenberg, 400.
Roſenkranz, 17.
Röthlein, 74.
Rugaard, 20.

Sachſe, 156.
Sägert, 404.
Sallatin, 104.
Saß, 263.
Sattler, 311.
Schaarſchmidt, 209.
Schadeberg, 268.
Schäfer, J. P., 104.
——, J. W., 144.
Schaller, 405.

Digitized by Google

Scheffler, 261.
Schenk, 164.
Schenckel, 269. 272. 401.
Scherr, 131.
Scheuenſtuhl, 409.
Schilling, 404.
Schleiden, 160.
Schloſſer, 204.
Schlimpert, 95.
Schmarda, 159.
Schneider, 164.
Schnitzer, 410.
Schödler, 166.
Scholz, J. Chr. Fr., 159. 368. 403.
——, Sup., 203.
Schuler, 268.
Schulte, 266.
Schulz, J. H., 166.
——, K., 294.
Schumacher, 261.
Schütze, 309.
Schwarz, 24.
——, Fr., 326.
Schweitzer, 57.
Seltſam, 85. 86. 92. 96.
Siderer, 264.
Siebeck, 317.
Silber, 103.
Silcher, 309.
Snell, 270.
Stadtländer, 316.
Steinecke, 318.
Stöckhardt, 174.
Stolze, 312.
Stoppel, 159.
Strack, 401.
Strahlendorf, 102.
Stubba, 262. 263.

Taatz, 105.
Thaulow, 19.
Theuerle, 168.
Thielemann, 263.
Thilo, 18. 57.
Thurn, 315.
Tiepke, 400.
Timm, 200.
Trobiſch, 265.

Unger, 270.

Vernaleken, 141, 206.
Vilmar, 143.
Voigt, 267.
Völter, 235.

Wagner, 319.
Walter, 328.
Walther, 171.
Wartmann, 165.
Weeber, 408.
Weickert, 262.
Weiß, 19.
Weſtermeier, 198.
Wiedenfeld, 66. 67.
Wigand, 262.
Wilde, Fr. A., 100.
——, W., 271.
Winderlich, 402.
Winkelmann, 243.
Winter, 135. 267.
Wittſtein, 265.
Wohlfarth, 61. 398.
Wolff, 271.
Wuntſchli, 361 ff.
Würcher, 272.

Zahn, 22. 29.
Zeheter, 25.
Zeller, 150.
Zerrenner, 67.
Zimmermann, 293.
Zſchieſche, 408.
Zwingli, 399.

Digitized by Google

Digitized by Google

Peſtalozzi.

Digitized by Google

Peſtalozzi.

Wir können unmöglich an die einzelnen Berichte über die Fortſchritte in der Pädagogik gehen, ohne zuvor des Mannes gedacht zu haben, deſſen hundertſter Geburtstag mit all' ſeinen fröhlichen und lebendigen Erſcheinungen, mit ſeinen Feſtreden und Liedern, mit ſeinen ſtrahlenden Lichter- und Blumenkränzen, mit ſeinen jedes brave Menſchenherz beglückenden Folgen das verfloſſene Jahr an uns vorüberführte. Wie ſollten wir auch des Mannes vergeſſen, der für das Glück „der kommenden Geſchlechter" ſein eigenes freudig in die Schanze ſchlug, der, verkannt und geſchmäht vom Volke, dennoch ihm zu Liebe ſein ſtilles Haus und Weib und Kind verließ, um in ſeiner unbegrenzten Menſchenliebe ſich der Söhne und Töchter jenes Volkes zu erbarmen. Peſtalozzi iſt nie vergeſſen worden; aber auch nie ward ſein Andenken ſo allgemein gefeiert als im verfloſſenen Jahre. Das iſt nicht blos zufällig. Die Zeit mahnt, und was ihre Stimmen hinausgerufen haben in die kreiſende Welt, es iſt nicht ungehört verklungen, und ſelbſt die fernſten und ſtillſten Orte vernahmen den weckenden Wiederhall.

So wirkt Peſtalozzi's Geiſt belebend fort, und wenn auch nur Wenige dem geräuſchloſen Fortkeimen ſeiner Ideen lauſchten, ſo bedurfte es doch nur eines äußern Anſtoßes, um das ganze Volk darauf aufmerkſam zu machen. Dieſen Anſtoß gab Dieſterweg in ſeinem Aufrufe zur Feier des hundertſten Geburtstages Peſtalozzi's. Was ſollen wir ſagen über die Begeiſterung, die er erweckte? Genug, das Feſt wurde gefeiert vom Volke und ſeinen Lehrern, und dieſe Feier wurde ein Ereigniß von Folgen, deren weitere Entwickelung noch außer dem Kreiſe menſchlicher Berechnungen liegen. Wahr iſt es, daß auch manches deutſche Herz kalt blieb an jenem Tage heiliger Gefühlserregung, wahr, daß ſelbſt in mancher Schule ſeiner uns gebrachten Opfer nicht gedacht, ſein Name nicht genannt ward; aber das ſoll unſere Freude nicht trüben. Halten wir uns an das, was geſchehen iſt. Die pädagogiſchen Journale des verfloſſenen Jahres liegen vor uns, und faſt jeder Bogen erinnert uns an das wichtigſte Ereigniß der Zeit auf dem Gebiete der Pädagogik. Wir leſen ausführliche Schilderungen der Feſtfeier in den Orten Achern, Altona,

Digitized by Google

Bergſtadt, Berlin, Bramſtedt, Brandenburg, Braunſchweig, Breslau, Bunzlau, Burgdorf, Elberfeld, Erfurt, Pr. Eylau, Eythra, Flensburg, Frankfurt a. M., Glückſtadt, Gnadenberg, Görlitz, Greiz, Großgerau, Großglogau, Hadersleben, Hamburg, Hanau, Hannover, Haynau, Heiligenſtadt, Hildburghauſen, Hirſchberg, Jena, Itzehoe, Kiel, Königsberg, Koblenz, Koppenhagen, Leipzig, Lübeck, Lütjenburg, Magdeburg, Mainz, Marne, Neudamm, Nürnberg, Oldenburg, Oppach, Potsdam, Reichenbach, Reinfeld, Sagan, Schleswig, Schwartau, Segeberg, Sundewitt, Tondern, Weißenfels, Weſſelburen, Wolfenbüttel, Zürich; auf mancher Seite weht uns der Geiſt Peſtalozzi's entgegen, und von dem rechten Verſtändniß ſeiner Elementarnatur zeugen eine Menge von Aufſätzen, die, gebaut auf ſeine Ideen, dieſe weiter zu entwickeln und neue anzuregen ſuchen. Unſer Bericht erkennt eine Zuſammenſtellung alles deſſen, was in den pädagogiſchen Journalen über Peſtalozzi geſchrieben iſt, als ſeine erſte Aufgabe.

So originell, wie Peſtalozzi in ſeinem Äußern ſowohl als in ſeinem Denken, Reden und Wirken daſteht, ſo hat man es doch verſucht, ihn mit ähnlich geſinnten oder unter ähnlichen Verhältniſſen lebenden Männern zu vergleichen. Namentlich ſind es Baſedow, Plamann und — Luther, welche, neben Peſtalozzi geſtellt, deſſen Weſen noch deutlicher hervorzuheben beſtimmt ſind. Hören wir, auf welche Weiſe!

1. Zunächſt bringt das 2. Heft des 33. Bandes der Rhein. Bl. eine zu Elberfeld von Heuſer gehaltene Rede, in welcher **Baſedow** und **Peſtalozzi** oder die philanthropiniſche und peſtalozziſche Schule neben einander geſtellt werden. Nachdem der Redner Baſedow's wie ſeiner Schüler und Verehrer Beſtrebungen und Grundanſichten in 6 Punkten dargelegt hat, zeigt er die Größe der peſtalozziſchen Lehre, dem Philanthropinismus gegenüber, verfolgt ſie in ihrer allmäligen Entwickelung und immer größer werdenden Bedeutſamkeit bis auf unſere Tage und ſchließt mit einer Vergleichung und Unterſcheidung Baſedow's und Peſtalozzi's in Rückſicht auf ihre Lehrmethoden und ihre Perſönlichkeit. So wohlthuend der letztere Vergleich in ſeiner Wärme auch auf uns wirkt, ſo können wir uns doch nur auf die Anführung der Vergleichspunkte der Baſedow'ſchen und Peſtalozziſchen Lehrmethoden und Beſtrebungen beſchränken. Sie ſtimmen in Folgendem überein:

1) Ihr gemeinſames Ziel iſt Menſchenbildung, Humanität: Beide ſtrebten nach Naturgemäßheit im Unterricht und in der Erziehung.
2) Beide gründen den Unterricht auf Anſchauung.
3) Beide wollen dem Kinde das Erlernen nothwendiger Kenntniſſe und Fertigkeiten erleichtern.

Digitized by Google

4) P. und B. gehen davon aus, daß der Menſch gut ſei, und verweiſen den confeſſionellen Religionsunterricht aus der Schule.
5) Beide haben für ihre neue Lehrweiſe auch beſondere Lehrbücher geſchrieben und zur Verwirklichung ihrer neuen pädagogiſchen Ideen und Anſichten eigene Lehranſtalten und Muſterſchulen gegründet.

Sie unterſcheiden ſich aber in folgenden weſentlichen Stücken:

1) Die Anſchauung, welche B. für die intellektuelle Bildung forderte, war die der Sinnenwelt, entweder in ihren wirklichen Naturgegenſtänden oder in deren Abbildungen, wobei denn auch nur ſinnliches Auffaſſen ſtattfand und der Geiſt ſich paſſiv verhielt; P. dagegen forderte ſelbſtthätiges Auffaſſen ſinnlicher und geiſtiger Gegenſtände.
2) B. erleichterte dem Kinde das Erlernen der zur Geiſtesbildung erforderlichen Kenntniſſe dadurch, daß er ihm vorzugsweiſe das Leichtfaßliche, Nützliche und Praktiſche darreichte; P. erſtarkte dagegen durch ſtrenge ſyſtematiſche Geiſtesübungen den Geiſt und befähigte ihn dadurch für das wiſſenſchaftliche Studium. Außerdem ſuchte er bei wiſſenſchaftlichen Gegenſtänden, ſowie in der Kunſt die Anfangspunkte, die Elemente derſelben auf, um ſie gründlicher und ſicherer faſſen und den Unterricht folgenreicher und ergiebiger machen zu können.
3) Die B.'ſche Schule ſah beim Unterricht hauptſächlich auf den objectiven Gewinn, den Beſitz der Kenntniſſe; die P.'ſche mehr auf den ſubjectiven, die Erhöhung der Geiſteskräfte.
4) B. begann ſeine Schulreform mit Zöglingen der höhern Stände; P. dagegen mit Kindern aus den niedrigſten Volksklaſſen, mit Bettlern, verlaſſenen und verwahrloſeten Waiſen; jener ſtrebte die allgemeine Geiſtescultur von oben nach unten, dieſer von unten nach oben zu verwirklichen; B. war der Mann der Vornehmen und Reichen und gründete für dieſe und für ſich höhere Lehranſtalten (Inſtitute); P. war der Mann des Volks, er wurde ein Volksſchulreformator und brachte dem Volke Gut und Leben zum Opfer.
5) B. erzielte die religiöſe Bildung der Jugend durch Mittheilung faßlicher, allgemeiner Religionswahrheiten und durch Aufhellung wichtiger, religiöſer Begriffe; P. dagegen durch Weckung, Erhöhung und Bewahrung der kindlichen Liebe, des Vertrauens und der Ehrfurcht im Gemüthe des Kindes. B. ſuchte die religiöſe Bildung mehr durch Unterricht, P. mehr durch Erziehung und Beiſpiel zu bewirken.

2. Eine Vergleichung **Peſtalozzi's** mit **Plamann** finden wir im 1. Hefte des Brandenb. Schulbl. in einer zu Berlin gehaltenen Rede von Dr. Wieſe, Prof. am Joachimsthalſchen Gymnaſium. Der Redner geht von der hohen Bedeutung aus, die Peſtalozzi's Streben nicht allein für das Volksſchulweſen, ſondern auch für die

Digitized by Google

Gymnaſien habe; dann aber, ohne dies Thema näher auszuführen, lenkt er „aus perſönlichem Beweggrunde“ zu der Charakteriſtik eines Mannes hinüber, „der Einer der Erſten war, durch die Peſtalozzi in Norddeutſchland bekannt wurde, und der Erſte, durch den von ſeiner Methode in Berlin eine praktiſche Anwendung, und zwar mit großem Erfolge, gemacht wurde.“ Wir geſtehen, daß es ein glücklicher Gedanke war, auch in dem Schüler die großen Ideen zu zeigen, für die einſt der Meiſter ſein Herzblut opferte, zumal eben dieſe Ideen immer wieder ſein Urbild abſpiegeln, das uns nur um ſo verklärter erſcheint, je öfter wir es neben andern leuchtend erblicken.

Der Zweck dieſer Abtheilung unſeres Jahresberichts erlaubt es uns nicht, näher auf die Charakteriſtik Joh. Ernſt Plamann's*) einzugehen; wir können es uns aber nicht verſagen, wenigſtens eine Stelle anzuziehen, die den Grad der Uebereinſtimmung Peſtalozzi's und Plamann's im Äußern wie im Seelenleben hervorhebt. Der Redner ſagt: „Der Jünger iſt nicht über ſeinem Meiſter, es iſt ihm genug, daß er ſei wie ſein Meiſter: wie merkwürdig trifft dies bei ihm zu! Der Wechſel von der Glückshöhe herunter in die Tiefe vereitelter Hoffnungen, von freudigem Kraftbewußtſein zur Verzagtheit, wer kennt ihn nicht bei Peſtalozzi? und ganz dieſelbe Erſcheinung bei Plamann; nur daß bei Jenem Alles genialer war, in den Geſchicken ſelbſt und in dem Kampf mit ihnen. Peſtalozzi hat an der Grenze ſeines Lebens der Welt ſeine Selbſttäuſchung geſtanden, ihr das Bekenntniß vorgelegt, ſein ganzes Leben ſei ein verfehltes. Plamann dachte oft nicht anders von dem ſeinigen. Noch erinnere ich mich eines ernſten Geſprächs zwiſchen ihm und Dreiſt, wo er bekannte: Ich bin ſchuld, daß es ſo gekommen, ich bin ein unpraktiſcher Menſch. Und allerdings war vielleicht auch bei ihm Idee und Kraft der Ausführung im Mißverhältniß, wenn auch nicht in dem Grade wie bei Peſtalozzi. Er hatte nicht die Art praktiſcher Naturen, denen nichts fehlſchlägt, weil ſie ſich vorzuſehen wiſſen, die aber auch nichts wagen, wozu der Muth und die Zuverſicht zu der Macht einer Idee gehört. Durch dieſe höhere Praxis des Geiſtes, auch wo er noch nicht ſah, iſt Peſtalozzi unſterblich geworden; durch ſie gehörte auch Plamann zu den edlen und ungemeinen Menſchen. Der Ausgang, der augenſcheinlich reale Erfolg, iſt kein Gottesurtheil: Wir haben uns in den Weinberg des Herrn nicht verdungen, um die Ernte zu ſehen, ſondern um zu arbeiten. Peſtalozzi ſchien ſein Werk zu überleben, als er es äußerlich zerfallen ſah: aber wer iſt heute noch ſo kurzſichtig, daß er ebenſo dächte? Es überlebte ſein irdiſches Daſein weit, es lebt und wirkt fort in der Welt, in ſeinem beſondern Charakter verſchwunden, aber zu einem geiſtigen Gemeingut gewor-

*) Wir verweiſen auf Frz. Bredow's Biogr. deſſ. Breslau, 3 B.

Digitized by Google

den. Ebenſo iſt Plamann dahin: doch auch er hat in ſeinem Kreiſe und in ſeiner beſondern Aufgabe den Beſten ſeiner Zeit genug gethan, und auch ſeine Unternehmung iſt ein wichtiges und in den Wirkungen bleibendes Moment und eine Stufe in der Zeitentwickelung geweſen."

3. Seltſam mag es erſcheinen, **Peſtalozzi** mit **Luther** zu vergleichen. M. Schlimpert wagt ſich im Februarhefte der Sächſ. Schulztg. an dieſe Aufgabe, indem er bei beiden Männern die armſeligen Verhältniſſe, unter denen ſie geboren wurden, ihre unbegrenzte Mutterliebe, ihre Liebe zur Menſchheit und ihren Glauben (!) als übereinſtimmend hervorhebt. Hierauf geht er auf die Verſchiedenheiten in ihrem Leben und Wirken ein: Peſtalozzi ſaß in ſeiner Jugend hinter dem Ofen, Luther war meiſtens draußen in Wind und Wetter; Peſtalozzi fehlte es am Studium der deutſchen Sprache, Luther war darin Meiſter; Peſtalozzi wollte mehr, als er auszuführen Kraft und Fähigkeit hatte, während L. nach dem Beginne ſeines Werkes unendlich weiter kam, als er anfänglich beabſichtigte. — Beide wollten die Brüder retten, wollten Licht: Luther beſtieg die Kanzel, Peſtalozzi ſammelte Waiſen um ſich; Luther richtete ſich mündlich und ſchriftlich an die Lehrer und Prediger, an alle Großen; Peſtalozzi an — die Mütter.

Die verſchiedenſten, oft einander widerſprechendſten Urtheile ſind über Peſtalozzi's religiöſen Standpunkt gefällt. Die wichtigſten Abhandlungen über dieſen Gegenſtand finden wir

1. in einer von dem Seminardirector Sluymer zu Pr. Eylau gehaltenen Rede über Peſtalozzi's Verhältniß zum Chriſtenthum. Er zeigt an Peſtalozzi's Jugendgeſchichte ſeine religiöſe Entwickelung und findet die Momente derſelben, welche ſich in ſeinem ſpätern Charakter ſo wirſam bewieſen

1) in der unbegrenzten Verehrung der Mutterliebe und der Wohnſtube;
2) in einer kindlichen, an die Formen des Chriſtenthums ſich ſchließenden Frömmigkeit und
3) in dem ſchon damals ins Bewußtſein tretenden Streben, dem armen Landvolke zu helfen durch verbeſſerte Erziehung und möglichſt einfachen, doch naturgemäßen Unterricht.

Hierauf entwickelt der Redner an einigen der prägnanteſten Ausſprüche Peſtalozzi's die Grundlagen ſeiner Frömmigkeit, die, „obwol ihm der Glaube an den größten Theil der hiſtoriſchen Grundlage des N. Teſtaments durch frevelnde Spötter geraubt war," doch in der Liebe des zur Rechten Gottes erhöheten Chriſtus aufging. Aus „Chriſtoph und Elſe" gibt er ein Zeugniß darüber, daß Peſtalozzi's Religion eine praktiſche war und aus den „Nachforſchungen über

den Gang der Natur in der Entwickelung des Menſchengeſchlechts" ſein Urtheil über den Urſprung der Sünde. Dann folgt noch eine große Zahl von Ausſprüchen, die ſämmtlich Peſtalozzi's dankbare Verehrung des Weltheilands kund thun, und als Schluß derſelben eine Probe „von der unübertrefflichen Klarheit und Tiefe, mit welcher der 73jährige Greis das Verhältniß ſeines pädagogiſchen und methodiſchen Wirkens zum Chriſtenthum ſchildert (Bd. IX. der geſ. Werke S. 289 f.), wie ſehr er das ganze Erziehungsgeſchäft vom Geiſte des Chriſtenthums durchdrungen und geführt wiſſen will."

Nach dieſen ſelbſtredenden, gewaltigen Zeugniſſen wirft der Redner noch einen Blick auf Peſtalozzi's Anforderungen an den Religionsunterricht der Jugend, indem er zugibt, daß die Schulmänner wol alle auf der Mittelſtufe des Religionsunterrichts die hiſtoriſche Baſis, und auf der letzten eine lichtvolle Zuſammenſtellung der Heilswahrheiten ſchmerzlich vermißt hätten, daß aber der Grund hiervon allein in der äußern Organiſation ſeiner Unterrichts-Anſtalten, die aus ſo vielfach zuſammengeſetzten Theilen beſtanden, zu ſuchen ſei. Und um zu beweiſen, daß Peſtalozzi aus dem Kampfe mit dem Herrn ſiegreich hervorgegangen, lenkt er ſchließlich den Blick auf die vielen bibliſch-gläubigen Chriſten, die aus ſeiner Anſtalt hervorgingen. — Wir ſtimmen von Herzen ein in die Schlußworte: „War Peſtalozzi ein Rationaliſt, oder ein Supernaturaliſt, oder ein Pietiſt? Ich weiß es nicht, weiß nur — er war ein Chriſt!"

2. Bei Gelegenheit einer Kritik des Blochmann'ſchen Werks über Peſtalozzi (S. Rh. Bl. 33. Bd. 3. Heft) ſtellt Dieſterweg Ausſprüche von Lavater, Schwarz, Falk, Ackermann, Braut, Thilo, Roſenkranz und Kaliſch über Peſtalozzi's Religioſität neben einander. Schade nur, daß wir ſie, außer einem von Lavater, den Wander zum Gegenſtand eines Aufſatzes im Febr.-Hefte der Schleſ. Provinzialbl. gemacht hat, nicht anführen können. Lavater ſagt: „Einen ſolchen Menſchen, in welchem der Geiſt des Erlöſers in Geſinnung, Wort und That ſich ſo verherrlicht, habe ich noch keinen getroffen; einen beſſern Jünger hatte Chriſtus ſelbſt zu ſeinen Lebzeiten nicht."

Zum Schluß gibt Dieſterweg ſein Urtheil über die myſtiſche, mittelalterliche Auffaſſungsweiſe, indem er die Folgen derſelben an einzelnen Charakteren zeigt:

1) Die nüchternen, kalten Menſchen werden von der myſtiſchen Religion entweder gar nicht berührt, oder ſie unterwerfen ſich blindlings dem Buchſtaben, d. h. ſie bleiben irreligiös;
2) die verſtändigen, intelligenten werden entweder Indifferentiſten oder Gegner;
3) die conſequenten Naturen werden durch ſie der Religion verluſtig;

Digitized by Google

4) die phantaſiereichen werden entweder einſame Phantaſten oder Fanatiker.

Zuletzt theilt er ſeine Anſichten über wahre Religioſität mit, die zu bekannt ſind, als daß wir ſie nochmals anziehen ſollten.

Eine ſo durch und durch anregende Natur wie die Peſtalozzi's iſt ganz geeignet, den Geiſt nach den verſchiedenſten Richtungen hin zu beſchäftigen, und ſo finden wir in den pädag. Journ. noch manchen Aufſatz, der nicht blos über Peſtalozzi's Sein und Weſen Aufſchluß gibt, ſondern, an ſeine eigenthümliche Geiſtesrichtung anknüpfend, verſchiedene pädagogiſche Fragen in den Bereich ſeiner Unterſuchung zieht. Wir ſchließen deshalb unſern Bericht über das, was in Folge der Peſtalozziſchen Feſtfeier geſchrieben wurde, mit Anführung nachfolgender Aufſätze.

1. Im Aprilhefte der Sächſ. Schulztg. ſtellt Hr. Schaab unter der Ueberſchrift: „Peſtalozzianismus und immer wieder Peſtalozzi," A) ein Bild von den Landſchulen um 1800 dar; B) gibt er eine Ueberſicht deſſen, was Peſtalozzi als neu aufſtellte, und C) läßt er einige gewichtige Stimmen — Niemeyer, Schwarz, Trapp, Jean Paul — über Peſtalozzi folgen. Für unſern Zweck bietet das unter B Geſagte das größte Intereſſe dar. Nach Hrn. Schaab iſt es ein Achtfaches, was Peſtalozzi als neu aufgeſtellt: 1) die Idee von feſten, bleibenden, allgemein nothwendigen Geſetzen, nach welchen naturgemäß unterrichtet und erzogen werden ſollte; — 2) ſein Princip, den Unterricht der Kraft des Kindes anzupaſſen, danach zu ordnen; — 3) ſein Princip, das Einzelne in Harmonie zu ſetzen mit dem Ganzen; — 4) ſein Princip, die Aufmerkſamkeit des Kindes zuerſt auf das Weſen einer Sache zu fixiren; — 5) ſein Aufſtellen der Elemente des Unterrichts: Form, Zahl, Name; — 6) das Aufſtellen einer eigenen Anſchauungskunſt; — 7) ſeine Anſicht von der Verfertigung zweckmäßiger Unterrichtsbücher für den erſten Unterricht; — 8) ſeine Anſicht von dem harmoniſchen Eingreifen dieſer Erziehungs- und Unterrichtsmethode in die Entwickelung und Bildung des moraliſchen und religiöſen Sinnes der Kinder.

Der ganze Aufſatz gibt gerade nichts Neues, aber es iſt ſchon von großem Gewinne für uns, das Alte in anregender Form von neuem durchgearbeitet zu ſehen. Der ganze Aufſatz erwärmt, ohne aufzuregen; das befriedigt.

2. Einen ähnlichen finden wir in derſelben Zeitſchrift (März- und Aprilheft) von Chr. Fr. Schmidt. Wie Schaab gibt er als Eingang ein Bild von dem Zuſtande der elementaren Pädagogik vor Peſtalozzi und beweiſt dann, daß Peſtalozzi der Begründer der modernen Elementarpädagogik und des jetzigen Volksſchulweſens ſei, 1) weil von ihm die einzig wahre Grundlage der

Digitized by Google

Elementarpädagogik, das naturgemäße Princip der Anſchauung, zuerſt ausgeſprochen wurde und durch ſeine Methode zur Geltung und bleibenden Anwendung gelangte; 2) weil durch ihn die eigentliche Volksbildung, namentlich die Erziehung der Waiſen, Armen und Hülfloſen, begründet wurde und öffentliche Theilnahme erhielt.

3. „Wer ſeinen Geiſt nicht hat, der iſt nicht ſein." Das iſt der Inhalt einer zu Neudamm gehaltenen Feſtrede, die im Aprilhefte der Berl. Jahrb. abgedruckt iſt. Um in Peſtalozzi's Geiſte zu wirken, erſcheint dem ungenannten Redner ein Dreifaches unerläßlich:

1) Wir müſſen zunächſt, Jeder in ſeinem Kreiſe, beſonders aber als Lehrer, uns der Beförderung einer immer höhern geiſtigen Bildung des Volks weihen. Peſtalozzi that dies durch Schaffung einer neuen Methode, die ihren Grund in einer humanern Anſicht über Weſen und Beſtimmung des Menſchen hatte. — 2) Wir Lehrer haben dieſe Aufgabe vor Allem in unſern Schulen zu löſen. Nicht die äußere Form thut's. — 3) Dazu iſt uns nöthig Peſtalozzi's Liebe und religiöſe Geſinnung. Eifer und Begeiſterung für der Armen Wohl gab ihm die Liebe. Sein Leben iſt ſein Glaubensbekenntniß.

4. Der als Volksſchriftſteller rühmlichſt bekannte Jeremias Gotthelf (Pfarrer Bezilius) ergreift bei Gelegenheit eines Rückblickes auf die Peſtalozzifeier das Wort, um ſeine Gedanken über die Stellung der Schule zu äußern (Mager's Revue, April- und Maiheft). Von Peſtalozzi ausgehend, der ihm mehr Volks- als Schulmann iſt, weil er „in der Verwahrloſung des Volks das Übel, des Volkes Wurzel aber im Hauſe fand," und darum danach ſtrebte, das Kind tüchtig für Haus und Welt zu machen, ergeht er ſich in harten Worten über den ſelbſtſüchtigen Geiſt der Zeit, von dem auch die Schule ergriffen worden ſei, ſo daß ſie ſich zum Selbſtzweck, „zum eigenen Götzen' gemacht habe. Dieſe Einſeitigkeit der Schule ſei ſchon zu Peſtalozzi's Zeiten aufgefallen, und ihr Kampf mit der Kirche werde noch immer fortgeſetzt, obgleich die Verhältniſſe anders geworden ſeien. Von Peſtalozzi's Grundſätzen ſei man ganz abgekommen, ſeine einfache Anſchauungslehre verſteinere man zum ſchauderhafteſten Lirumlarum, und wie in Bezug auf die Kirche, ſo auch auf das Haus ſei der Standpunkt der Schule verrückt. „Der Lehrer, welcher dem entſchiedenen Fortſchritte huldigt, geht in innern und äußern Dingen mit dem rechten Hausvater immer weiter auseinander. Von denen werden Haus und Kirche als gleich hemmende feindſelige Mächte angeſehen. So reißt ſich die Schule vom Hauſe, der Lehrer von den Eltern — das Kind wird geriſſen — wohin? Ja, das eben iſt ungewiß, das weiß eben leider Niemand!"

Die Schule möchte das Kind für ſich behalten; das entläuft aber und mit allem Geſchrei bringt es die Schule nicht wieder zurück.

Digitized by Google

Sie iſt aber in dieſe Ohnmacht gekommen durch ihre Selbſtüberhebung, Iſolirung. „Die Volksſchule ſteht da vereinzelt wie eine Schenke in der Haide, wie eine Waldbruderhütte im Walde, wie ein Schlößlein auf ſteilem Felſen.“ Dem Kinde wird das Haus zuwider, weil es am Veralteten hängen bleibt, und die Kirche, weil ihm jede Bibelkenntniß, jede Kenntniß des hiſtoriſchen Theils des Chriſtenthums abgeht und der Prediger in verkehrtem Verhältniß zum Lehrer ſteht. „Vom Hausvater heißt es, er ſei ein dummer Bauer, vom Pfarrer, er ſei ein dummer Pfaff.“

Man behauptet nicht ohne Grund, daß das aus unſern jungen Schulen hervorgegangene Geſchlecht in 20 Jahren weit roher ſei, als das vor 100 Jahren; die Schule ahnet es auch beinahe in der Frage: Was ſollen wir thun, daß unſere Entlaſſenen nicht alle Tage minder taugen? Hier iſt's, wo Peſtalozzi den einzig wahren Weg zeigt, das Hören auf denſelben wäre die würdigſte Feier ſeines Geiſtes. „Im Hauſe iſt des Menſchen Wurzel, dort ſoll ſie bleiben, aus demſelben wächſt der Menſch zu einem geſunden Stamme auf, mit dem Hauſe verbinde dich, ſchließe dich ihm innig an, ſei ihm zum Segen, und aus ihm heraus wächſt dir dein Segen.“ Er würde hinzuſetzen: „Wie im Hauſe die Wurzel iſt, ſo iſt in der Kirche, der chriſtlichen Gemeinſchaft, die Krone des Menſchen; wie mit dem Hauſe, verbinde mit der Kirche dich, in dieſem Verein blüht dir dein Heil. Dieſer Verein umfaßt den ganzen Menſchen; denn dieſem Verein gehört er an nicht blos in einzelnen verzückten Augenblicken, ſondern von der Wiege bis zum Sarge.“

„Nur wenn die Schule im innigſten Verbande mit Haus und Kirche iſt, das Mittelglied dieſer Dreiheit, des Hauſes Helferin, der Kirche Vorhalle, nur dann vermag ſie lebendig auf das Kind zu wirken, dem ganzen Menſchen eine Wohlthäterin zu bleiben.“ Darum ſollten auch die Schulbücher zugleich Hausbücher ſein.

Der Lehrer würde an Achtung gewinnen, wenn er als Hausvater und Chriſt ſein Herz offen erhielte für das ganze Leben. Darum ward Peſtalozzi ſo groß, weil er ſein Herz nicht in eine ſtaubige Stube ſchloß.

Ein Vortheil neben vielen andern, der aus der Einigung von Haus, Schule und Kirche hervorginge, wäre der, „daß die Schule nicht mehr kann mißbraucht werden zu unſeligen Parteizwecken, ja feindſelig gekehrt werden gegen das Haus und gegen die Kirche.“ Ja, die Schule iſt an gar manchem Orte nicht blos der blinde Eſel des Radikalismus, ſondern bereits des Communismus geworden. Es gibt viele Verführer — „Staatsknaben und Regierungsſtümper“ —, denen die Einheit der Drei ſchrecklich wäre und die ihren Koth dazwiſchen ſchaufeln, aber Peſtalozzi würde ſich freuen; „es wäre die eines Seligen würdige Huldigung.“

Das iſt, leider! nur das Gerippe des geiſtreich geſchriebenen Aufſatzes, der indeß Manchem nicht gefallen dürfte. Die Begriffe

Digitized by Google

von Emancipation ſind verſchieden und noch manches gute und überflüſſige Wort wird über dieſen Gegenſtand geredet werden, ehe es zu einer Einigung kommen wird. Immer beſſer als ein Geiſtesſchlaf, der alle Erſcheinungen träumeriſch an ſich vorübergleiten läßt. Nur mehr dergleichen Abhandlungen, wie die Gotthelf's; das fördert.

Aber außer dem großen Nutzen der Verbreitung der Ideen Peſtalozzi's durch das Wort, hat die Feſtfeier noch einen ungleich wichtigern zur Folge gehabt: ſie gab den Anſtoß zur Gründung von Anſtalten im Geiſte Peſtalozzi's, zu lebendigen Denkmälern ſeiner Größe. Schade, daß, wie überall ſo auch hier, die Zerriſſenheit unſeres Vaterlandes die Ausführung des Gedankens nicht fördern half, zunächſt Eine große Anſtalt im Herzen Deutſchlands (— freilich, wo iſt das Herz? —) zu gründen. So viel uns bekannt iſt, beabſichtigt man an verſchiedenen Orten folgende Stiftungen:

1. Die von Dieſterweg vorgeſchlagene Waiſen-Erziehungs-Anſtalt, welche in kleinerm Maaßſtabe vielleicht ſchon im Jahre 1847 gegründet werden dürfte. Über die Idee derſelben ſagt Dieſterweg (Rh. Bl. 33. Bd. 2. Hft.): Mit der gegenwärtigen Summe (6000 Thlr., jetzt ſind es über 8000 Thlr.) können wir keine deutſche Central-Muſteranſtalt errichten; der Frankfurter Gedanke, möglichſt viele Peſtalozzi-Stifter zu errichten, die jährlich einen Abgeordneten auf den Peſtalozzitag ſchicken, verdient die ernſtlichſte Erwägung. Nur die anhaltendſte Sorge kann den Übeln begegnen; folglich iſt aufzugeben: die iſolirte Stellung des einzelnen Lehrers, die Nichtbetheiligung an Vereinen, die ausſchließliche Beziehung der von ihnen ausgehenden Bildungsbeſtrebungen auf das Individuum, die traurige Meinung eines hohen Werthes traditionell aufgenommener Vorſtellungen und Begriffe, Alles, was ſich mit dem Streben nach der veredelnden Gemeinſchaft Aller nicht verträgt. Dagegen feſtzuhalten: die Wichtigkeit, das Edle und Schöne, die Überzeugung von der veredelnden Kraft der Aufgabe, an der Menſchenbildung mitzuarbeiten, der Vorſatz, dieſer Aufgabe ſein ganzes Leben zu widmen, durch nichts von der Löſung derſelben ſich abhalten zu laſſen, das Streben nach immer reiferer Ausbildung und Thatkräftigung, die große Wahrheit, daß durch jede Art des Unterrichts und der Erziehung die Menſchenkraft gebildet werden kann und ſoll, das Streben, dieſer Tendenz gemäß in jeder Stunde zu wirken, mit einem Worte, „die Richtung zur Veredlung des Ganzen durch die Bildung einzelner Kräfte im Dienſte dieſes Ganzen: peſtalozziſch zu wirken.“ Alſo wollen wir nicht blos eine Wohlthätigkeits-Anſtalt, ſondern eine Anſtalt „nach ſeinen Grundſätzen und Anſichten“ gründen.

Digitized by Google

2. Ein Verein für Unterſtützung und Erziehung ſächſiſcher Lehrerwaiſen. Der Gedanke hierzu wurde zuerſt vom Director Braun im Märzheft der Sächſ. Schulztg. beregt. Dort beantwortet er, nachdem er die Unbemeſſenheit der Idee einer für ganz Deutſchland berechneten Peſtalozzi-Stiftung nachgewieſen hat, die drei Fragen: für Wen, auf welche Weiſe und durch welche Mittel ſoll die Anſtalt gegründet werden? Für Wen? — Für die Kinder und vorzugsweiſe die Waiſen der Lehrer. Auf welche Weiſe? Ohne Glanz und Pracht, einfach, ländlich, ganz im Sinne und Geiſte Peſtalozzi's, wo in Organiſation und Leitung das „Beten und Arbeiten" an der Spitze ſteht. Durch welche Mittel? — Zunächſt und hauptſächlich durch die ſämmtlichen Lehrer Sachſens, ſtudirte und unſtudirte an Stadt- und Landſchulen. — Die Idee wurde ſpäter durch Jul. Kell und andere für das Volkswohl thätige Männer weiter ausgebildet*) und endlich beſtimmte Statuten entworfen. Nach dieſen beſteht der Zweck in der Sorge für Unterſtützung und Erziehung vater- oder elternloſer Waiſen der Volksſchullehrer im Königreich Sachſen. Die Mittel werden erlangt a) durch Veranſtaltung von Konzerten, Geſangfeſten, Vorleſungen u. ſ. w., Herausgabe von Volks- und Erziehungsſchriften, insbeſondere durch Herausgabe eines Schulamts-Kalenders; b) durch freiwillige Beiträge, Geſchenke, Vermächtniſſe u. ſ. w. Zwei Drittel der freiwilligen Beiträge ſollen dann ſofort verwendet, Ein Drittel als Reſervefonds für das nächſte Jahr zurückgelegt, alle übrigen Einnahmen aber capitaliſirt, jedoch die Zinſen mit den unter a) genannten Beiträgen verausgabt werden. Bis jetzt haben c. 40 Vereine ihren Beitritt erklärt.

3. Eine Beſchäftigungsanſtalt für die armen Kinder in Dresden und ein damit zu verbindendes Lehrerwaiſenhaus.

4. Ein Seminar für Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher und Erzieherinnen im Geiſte Peſtalozzi's, als ein des großen Mannes würdiges Denkmal. Der Gedanke ging von dem Geh. Reg.-Rath Dr. Weiß in Merſeburg aus und verdient reifliche Erwägung. Im Intereſſe der guten Sache theilen wir nachſtehenden Aufruf mit:

„Die Idee, dem Andenken an Heinrich Peſtalozzi ein lebendiges Denkmal zu errichten, zuerſt angeregt von dem Herrn Director Dr. Dieſterweg in Berlin, iſt in allen Theilen Deutſchlands lebhaft ergriffen worden. Dies beweiſt die Summe der Beiträge, welche dazu bereits eingeſendet worden ſind, und die Bereitwilligkeit, mit welcher man namentlich bei dem Säcularfeſte am 12. Januar dazu geſteuert hat. Nur wenige Stimmen haben ſich dagegen vernehmen laſſen, und hiervon liegt der Grund vielleicht mehr in dem Vorſchlage, worin jenes lebendige Denkmal beſtehen ſolle, als in der Hauptidee ſelbſt.

*) Wir verweiſen auf Nr. 19 und 33 der Sächſ. Schulztg.

Digitized by Google

In einer kleinen Schrift (Dr. Weiß, Vorſchlag zu einem Denkmale Peſtalozzi's ꝛc. ſ. unten!) eines in der pädagogiſchen Welt nicht unbekannten Verfaſſers iſt nun ein anderer Vorſchlag für jenes Denkmal gemacht worden, nämlich der, ein Seminar für Lehrer und Lehrerinnen u. ſ. w. zu errichten. Die Grundzüge für eine ſolche Anſtalt ſind, zwar in aller Kürze, aber doch nach allen Seiten hin, entworfen, und die Bedingungen, unter welchen dieſelbe ins Leben treten kann, ſind vorläufig aufgeſtellt worden. Der Herr Verf. tritt nicht als Gegner des Herrn Dieſterweg auf, weil er mit Recht annimmt, daß die Idee eines Seminars die eines zu errichtenden Waiſenhauſes nicht ausſchließt, vielmehr beide mit einander wohl verbunden werden können. Die kleine Schrift wird ſich jedem Lehrer und Jedem, der für Volkserziehung und für Peſtalozzi wahres Intereſſe fühlt, von ſelbſt empfehlen. Wer ſich noch auf andere Weiſe, als blos durch Geldbeiträge, zur Mitwirkung für die Sache aufgefordert findet, der wird ſich dazu näher veranlaßt ſehen durch die Erörterungen des Hrn. Verf. über das, was der wirklichen Errichtung des beantragten Seminars noch als Vorbereitung vorangehen müſſe."

5. Die Peſtalozzi-Stiftung in Frankfurt a. M. Den vom Peſtalozzi-Vereine herausgegebenen Statuten zufolge iſt ihr Zweck, „arme, verlaſſene Kinder, für welche durch beſtehende Vorſchriften und Anſtalten nicht hinreichende Fürſorge getroffen werden kann, zu einem religiös-ſittlichen, arbeitſamen Leben heranzubilden, zunächſt aber für die Erziehung und den Unterricht ſittlich gefährdeter und verwahrloſeter Kinder in der freien Stadt Frankfurt und deren Gebiet, ohne Unterſchied des religiöſen Bekenntniſſes, zu ſorgen." Nach § 2 ſollen die zur Erziehung und Verſorgung angenommenen Kinder vorerſt bei Familien, die zu ihrer Confeſſion gehören, untergebracht werden, und nach § 3 ſoll, wenn die Verhältniſſe die Errichtung eines Rettungshauſes wünſchenswerth machen, bei dem Vorhandenſein der nöthigen Geldmittel, im Gebiete Frankfurts ein Rettungshaus errichtet und nach Art der Familienerziehung eingerichtet werden. — Der Graf von Solms-Wildenfels-Laubach hat ſich bei Gelegenheit der Feſtfeier in Frankfurt erboten, ein zu einer landwirthſchaftlichen Erziehungsanſtalt geeignetes Haus nebſt Zubehör zu ſchenken.

6. Der Peſtalozzi-Verein in Bingen. Dieſer Verein, von der Staatsregierung genehmigt, wird ſich zunächſt, wenn kein heſſiſcher Hauptverein zuſammentritt, dem Frankfurter anſchließen. Er hat ſich die Erziehung ſittlich gefährdeter oder verwahrloſeter Kinder, die Verſorgung und Erziehung der Waiſen von Lehrern, die Fortbildung unbemittelter confirmirter Mädchen und die Stiftung eines Stipendiums zur pädagogiſchen Ausbildung von Schulamtscandidaten als Aufgabe geſtellt.

7. Die Peſtalozzi-Stiftung in Oldenburg. 1) Eine Anſtalt zur Vorbildung der ins Schullehrerſeminar auf-

zunehmenden Jünglinge. Ihre Wirkſamkeit hat aus nahe liegenden Gründen noch nicht begonnen. — 2) Ein Verein zur Beaufſichtigung ausverdungener Kinder. (Elternloſe — meiſt uneheliche — überhaupt unverſorgte Kinder werden nämlich „ausverdungen," d. h. dem Mindeſtfordernden in einer Art Auction überlaſſen, daß er ſie ernähre, bekleide, beaufſichtige, zur Schule halte und dgl., was natürlich zu vielen Mißbräuchen führt.)

Der Plan, ein Waiſenhaus zu gründen, iſt noch nicht aufgegeben; es ſind zwar erſt 450 Thlr. Gold unterzeichnet, allein man will klein anfangen, etwa mit 12 Kindern, die ein zuverläſſiges Ehepaar beaufſichtigen und beköſtigen ſoll.

8. Ein Peſtalozzi-Verein zur Unterſtützung der in ungünſtiger äußerer Lage lebenden Lehrer. Ein Aufruf hierzu findet ſich in Nr. 10 des Elberfelder Kreisblattes. Zum Maßſtabe der Unterſtützung ſolle dienen: Dienſteinkommen, Theurung der Gegend, Zahl der Familienmitglieder, Krankheitsfälle, ſchlecht eingekommene Schulgelder u. ſ. w. Stiftungskapitale ſollen nicht geſammelt werden; was einkommt, wird verwendet. Der Empfänger bleibt ungenannt.

9. Das Schweizer-Peſtalozzi-Stift. Der Regierungsrath in Zürich hat beſchloſſen, für die Peſtalozzi-Stiftung mit beſonderer Beziehung auf die Einrichtung einer landwirthſchaftlichen Bildungsanſtalt für Armenlehrer in Neuhof einen Beitrag von 24000 Frcs. zu bewilligen, dieſe Summe jetzt ſchon auszuzahlen und ſo lange, bis jene Anſtalt realiſirt werden wird, auf Zins zu legen. — In einer Verſammlung, welcher die meiſten Familienglieder beiwohnten, beſchloß die Familie Peſtalozzi, auf den 12 Januar aus dem Familienfonds folgende Beiträge zu verabreichen: 800 Frcs. an die Aargauiſche Peſtalozzi-Stiftung, 600 an die hieſige Armenſchule, 300 an das Armenhaus in Kappel und 300 an die Rettungsanſtalt in Freienſtein.

Möge über dem Grabe des Edlen die von ihm geſäete Saat friſch und kräftig gen Himmel treiben und ſeiner würdige, durch Herzenswärme gezeitigte Früchte bringen!

Literatur.

Dr. Gräfe theilt (Pädag. Ztg. Nr. 10. 11.) die über Peſtalozzi erſchienenen Schriften der Neuzeit ihrem innern Charakter nach in 3 Claſſen ein: 1) Alle, die von Dieſterweg herrühren oder in ſeinem

Digitized by Google

Geiſte geſchrieben ſind; 2) alle Schriften, die das Leben, Wirken, Streben Peſtalozzi's zu erneuerter Anſchauung bringen, ohne die tiefere Bedeutung ſeiner Erſcheinung zu erforſchen; 3) alle, die das Erzeugniß inniger, aber nicht parteiiſcher Überzeugung von den hohen Verdienſten Peſtalozzi's ſind. — Ohne uns an dieſe Eintheilung ſtreng zu halten, theilen wir die wichtigſten der Schriften über Peſtalozzi und die Feſtfeier ſeines hundertſten Geburtstages mit.

1) Die Feier des 100ſten Geburtstages Heinrich Peſtalozzi's in Berlin am 12. Januar 1845. Vorfeier des 100jährigen Jubiläums ſeiner Geburt am 12. Januar 1846. Von **Dieſterweg**, **Kaliſch** und **Maßmann.** Berlin, Voß. gr. 8. (85 S. 10 Sgr.)

Wir führen dieſe Schrift nur an, um wiederholt auf Kaliſch's und Dieſterweg's Reden aufmerkſam zu machen. Jener ſchildert Peſtalozzi nach ſeiner Perſönlichkeit und ſeinen Lebensſchickſalen in bekannter humoriſtiſcher, geiſtreicher Weiſe; dieſer ſpricht über das Peſtalozziſche Erziehungs- und Bildungsprincip mit all' der Kraft und dem Feuer, wie man es von Dieſterweg gewohnt iſt.

2) Heinrich Peſtalozzi. Rede bei der Männerfeier ſeines 100jährigen Geburtstages am 12. Jan. 1846 in Berlin, gehalten von **A. Dieſterweg.** Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. Berlin, Enslin. gr. 8. (32 S. 6 Sgr.)

Der Redner beantwortet die Fragen: „Was wollte Peſtalozzi, was wollen wir?" auf anregende Weiſe, indem er ſeinem Gegenſtande immer neue Seiten abzugewinnen weiß.

3) Die Feiek des Peſtalozzi-Tages von deutſchen Frauen. Vorträge und Reden am 25. Januar 1846 in Berlin von **Joſephine Stadlin** in Zürich, **Roſette Niederer** in Genf, **Tinette Homberg** in Emmerich, **Gertrud Flender**, **Ida Klug**, **Auguſte Schmidt** und **Ad. Dieſterweg** in Berlin. Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. Berlin, Enslin. gr. 8. (97 S. 12 Sgr.)

Durch das Streben der Frauen nach Bildung, welches der rechte Grund iſt zu jeder Befreiung, ſowie durch Mitwirkung dazu von Seiten der Männer, indem dieſe den Frauen Gelegenheit geben, ſich auszuſprechen und der Männer Gedanken zu hören, wird nach Dieſterweg die eigentliche Emancipation der Frauen herbeigeführt. Aus dieſem Gedanken iſt die Feier des Feſtes von Frauen hervorgegangen. Von den 7 Reden waren 3 eingeſandt. Die erſte ſpricht von der Nothwendigkeit, das weibliche Geſchlecht vorzugsweiſe durch Frauen zu erziehen und zu unterrichten; die zweite lehrt uns Peſtalozzi von ſeiner gemüthlichen Seite kennen, und die dritte entwickelt die Erziehungs-Grundſätze Peſtalozzi's beſonders an ſeinem herrlichen Buche „Lienhard und Gertrud." Die übrigen 4 Reden wurden von ihren Autoren ſelbſt vorgetragen. Die erſte ſtrebt dahin, die Frau von einer Gehülfin zu einer wirklichen gleichberechtigten Genoſſin des Mannes zu erheben; hieran ſchließen ſich zwei Gedichte: „Die Liebe Peſtalozzi's" und „zu Peſtalozzi's Geburtstage an die feiernden

Digitized by Google

Männer.“ Die zweite verbreitet ſich über den mütterlichen Einfluß auf die ganze Erziehung; die dritte beantwortet die Fragen, ob Metrik, Literaturgeſchichte, Mythologie und Phyſik in höhern Töchterſchulen gelehrt werden müſſen, ob der Unterricht in Handarbeiten beſonders zu berückſichtigen und ob der Unterricht erwachſener Mädchen dem männlichen oder weiblichen Geſchlechte anzuvertrauen ſei; den Schluß bildet Dieſterweg's begeiſterndes Wort über Peſtalozzi's Lehrerſchaft der Jugend und der Welt.

4) Ein Wort zur Erinnerung an den hundertſten Geburtstag Peſtalozzi's und an deſſen erſtes Säcularfeſt, nebſt einigen Aufſätzen über die Peſtalozzi-Stiftung und zwei Actenſtücke von **J. Falk** über die Erziehung verwahrloſeter Kinder, herausgeg. von **C. L. Collmann**, Bürgerſchul-Inſp. 2te unveränd. u. verm. Aufl. Caſſel in Comm. bei Bohné. gr. 8. (86 S. 12 Sgr.)

Es enthält: 1) Heinrich Peſtalozzi und ſein Wirken, in gebundener Rede, mit Anmerk.; 2) Mittheilungen aus dem Leben und Wirken Peſtalozzi's; 3) Einiges über die Idee der Elementarbildung von Peſtalozzi; 4) der Verfall des häuslichen Lebens — eine Haupturſache von der Menge verwahrloſeter Kinder in unſerer Zeit; 5) Peſtalozzi und Falk; 6) Rückerinnerung an Falk's Aufruf im Jahre 1818; 7) die Peſtalozzi-Stiftung; 8) ſämmtliche Schriften Peſtalozzi's in ihrer Reihenfolge, ſowie einige (8) Schriften über Peſtalozzi.

5) Heinrich Peſtalozzi. Ein Buch für Eltern und Lehrer, beſonders für Mütter. Zum hundertſten Geburtstage Peſtalozzi's, für den weitern Ausbau ſeines edlen Werks, herausgeg. von **H. Burgwardt**. Mit P.'s Bildniß, eingerahmt in Emblemen. Altona, Lehmkuhl (308 S. 20 Sgr.)

Der Herausgeber führt Peſtalozzi meiſtens ſelbſtredend an, indem er ſein Leben und Streben nach ſeinen geſammten Werken, ſowie mit Berückſichtigung anderer wichtiger über P.'s Leben ſich verbreitender Schriften ſchildert.

6) Peſtalozzi. Rede zur Feſtfeier ſeines 100jährigen Geburtstages im Saale des Kneiphöfſchen Junkerhofes in Königsberg, gehalten von Prof. **Roſenkranz**. Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. Königsberg, Gräfe und Unzer. gr. 8. (29 S. 6 Sgr.)

Dr. Gräfe befriedigt dieſe Rede nicht, weil ſie „nach dem Mittelpunkte des pädagogiſchen Denkens und Lebens nicht einmal hinſchaut, überhaupt zu tiefſinnig philoſophiſch iſt.“ (Vergl. Pädag. Ztg. Nr. 10. 11.). Von derſelben Rede ſagt ein Rec. im 2. Hefte des Brandenb. Schulbl., daß Peſtalozzi's Streben und Wollen noch nie in ſolcher Tiefe erfaßt ſei. Man leſe die Rede ſelbſt, um ſofort das letzte Urtheil zu unterſchreiben. Roſenkranz bezeichnet die Wirkungen Peſtalozzi's alſo: „Erſtlich hat er in der Methode des Unterrichts an die Stelle aller künſtlichen Verfahrungsweiſen das Streben nach dem heitern Ernſt der von der Natur ſelbſt gebotenen Entwickelung geſetzt. Zweitens hat er die Zucht der Jugend von allem Terrorismus emancipirt. An die Stelle des Zwanges und des todten

Digitized by Google

Mechanismus hat er die liebevollſte Behandlung des Zöglings geſetzt, um ihn zur Selbſtthätigkeit und Selbſtachtung zu gewöhnen. Drittens endlich hat er uns die Augen geöffnet, daß alle Bildung der individuellen Intelligenz, alle moraliſche Hebung des einzelnen Willens zuletzt ohnmächtig ſind, wenn ſie nicht aus dem ganzen Geiſte eines Volks hervorquellen, wenn ſie nicht in ihn als ſein urſprüngliches Eigenthum zurückſtrömen. Er hat uns die Erziehung weſentlich als Nationalerziehung begreifen gelehrt."

7) Reden und Geſänge bei Peſtalozzi's Säcular-Geburtsfeier im Königlichen Seminar zu Erfurt. Zur Erinnerung an dieſelbe in Gemeinſchaft mit den Mitwirkenden veröffentlicht von **W. Thilo**, Seminardirector. Berlin. Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. (80 S.)

Die Broſchüre beſchreibt die Vor- und Hauptfeier. Vorfeier (1845): 1) Peſtalozzi in ſeinem Leben und Wirken, von Strübing. 2) Feſtgedicht von Dr. Schramm. 3) die Lebenskeime, welche P. im Herzen der deutſchen Volkslehrerwelt geweckt hat, von Thilo. — Hauptfeier (1846): 1) Weihwort, von Kriebitzſch. 2) Was verdankt der geographiſche Unterricht Peſtalozzi's Schule? Von Strübing. 3) Feſtgedicht, von Kriebitzſch. 4) Was iſt aus Peſtalozzi's Schule dem Taubſtummenbildungsweſen zu Gute gekommen? Von Schulz. 5) Peſtalozzi's Gemüthstiefe. Von Thilo. 6) Schlußcantate von Thilo, comp. von Gebhardi.

8) Über die Bedeutung der Peſtalozzi'ſchen Elementarbildung in der Geſammtausbildung des Menſchen. Vortrag, gehalten bei der Feſtfeier Peſtalozzi's zu Potsdam, von **A. Hamann**, Oberlehrer am Gymnaſium. Potsdam, Janke. (39 S. 7½ Sgr.)
(S. den folgenden Bericht: „Allgemeine Pädagogik" S. 29.)

9) Peſtalozzi's Idee von der Wohnſtube. Ein Vortrag am Feſtabend des 12. Januar 1846 zu Winterthur, von **W. Gamper**, Lehrer an der Mädchenſchule. Nebſt einem Facſimile aus einem nicht edirten Werke P.'s: „Der natürliche Schulmeiſter." Zürich, Orell, Füßli und Comp. gr. 8. (32 S. 7 Sgr.)

Einfach, wie Peſtalozzi's Idee von der Wohnſtubenhülfe für Menſchenbildung ſelbſt, iſt dieſer Vortrag, der nach Ausſprüchen P.s mit beſonderer Beziehung auf das Verhältniß zu ſeiner Frau, das Princip deſſelben entwickelt. Zum Schluß theilt der Verf. die Worte mit, welche Peſtalozzi als Erläuterung zu einer in der Sitzung der Culturgeſellſchaft des Bezirks Brugg am 21. November 1826 vorgeleſenen Abhandlung „über die einfachſten Mittel, womit die Kunſt das Kind von der Wiege an bis ins ſechſte Jahr im häuslichen Kreiſe erziehen könne," wie in Jünglingskraft ſprach.

10) Die Säcular-Geburtsfeier Peſtalozzi's am 12. Januar 1846 zu Hildburghauſen. Von **A. Heine**, Seminarlehrer. Hildburghauſen, in Comm. der Keſſelring'ſchen Hofbuchh. gr. 8. (XVI und 60 S. 6 Sgr.)

Ein Landesfeſt war's, das man in Hildburghauſen feierte,

Digitized by Google

und ungetrübt ging es an allen Feiernden vorüber. Die Schilderung eines ſolchen Feſtes, wenn ſie obenein lebendig und mit Liebe geſchrieben iſt, lieſt man gern, und deshalb wird das Buch gewiß recht Viele erfreuen, zumal ein guter Vertrieb deſſelben die Realiſirung des in der Vorrede näher erörterten Planes eines „Peſtalozzi-Stipendiums für Hildburghäuſer Seminariſten“ befördern wird. Ein treues Portrait P.'s iſt eine angemeſſene Ausſtattung der Broſchüre.

11) Vorſchlag zu einem Denkmale Peſtalozzi's mit Rückſicht auf deſſen Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. Von Dr. **Chr. Weiß**, Königl. Pr. Geh. Regierungs-Rath a. D. Merſeburg, Garcke. gr. 8. (28 S. 7½ Sgr.)

Die Broſchüre verbreitet ſich in 2 Abſchnitten über die Grundſätze und das Denkmal Peſtalozzi's. Beide ſind gleich beherzigenswerth, und deshalb machen wir nochmals auf das Büchlein aufmerkſam.

12) Heinrich Peſtalozzi. Züge aus dem Bilde ſeines Lebens und Wirkens nach Selbſtzeugniſſen, Anſchauungen und Mittheilungen, wodurch zur Feier des 100jährigen Geburtstages dieſes im Gebiete der Erziehung neue Bahn brechenden und mächtig anregenden Schweizers, am 12. Jan. 1846, im Namen des Dresdener pädagogiſchen Vereins ergebenſt einladet Dr. **K. J. Blochmann**, Geh. Schulrath und Prof. Dresden, Selbſtverlag (X und 180 S. 20 Sgr.)

Über dies Buch hat ſich Dieſterweg ſcharf ausgeſprochen, und das wird Niemanden befremden, der den religiöſen Standpunkt Blochmann's, wie er ſich auch in dieſer Broſchüre ausſpricht, näher kennt. In der erſten Abtheilung finden wir 1) Züge aus P.'s Lebensbilde; 2) Gedanken über das Eigenthümliche in ſeiner Methode und ihren Einfluß auf die deutſche Volksſchule. In der zweiten Abtheil. unterſcheidet er in der Entwickelung der P.'ſchen Methode 4 Stadien: 1) das Stadium der Einfachheit und Einheit. 2) Die Methode wird mehr objectiv, die Erziehung geht in Unterricht über, die Bildung wird vorzugsweiſe intellectuell, die Elementarbücher des Unterrichts in Form, Zahl und Sprache werden ausgearbeitet. 3) Die Methode wird durch Niederer in ein ideales Syſtem hinaufgeſchraubt, d. h. corrumpirt. 4) Die Methode wird in die deutſchen Volksſchulen eingeführt und darin vervollkommnet.

13) Rede bei der Säcular-Geburtstagsfeier Peſtalozzi's, gehalten in der Aula zu Kiel. Zur Rechtfertigung und Verſöhnung herausgegeb. von Dr. **Guſt. Thaulow**. Kiel, Schwers. gr. 8. (16 S. 3 Sgr.)

Im erſten Theile fährt Th. ziemlich ſcharf über Vater P. her. So ſagt er unter A. von ſeinen Schriften: „Sie ſind größtentheils confus, voll Wiederholungen, nicht einmal ganz ſein Eigenthum“ u. ſ. w. Im zweiten Theile kommt endlich das Lob, das bei ihm in Folgendem beſteht: 1) P. hat bewieſen, daß das Heil der Menſchheit allein von der Erziehung abhängt, daß Alles, was ein Menſch werde, derſelbe nur durch die Erziehung werde; 2) P. hat uns in ſich ſelbſt das

Digitized by Google

Bild eines vollkommenen Erziehers, der Geſinnung nach gegeben; 3) P. hat eine Unterrichtsmethode erfunden, über die nichts hinaus geht; 4) P. hat gezeigt, daß die Wirkung aller Erziehung von der Behandlung des Kindes in den ſieben erſten Lebensjahren abhängig iſt, daß alſo der Hauptfactor der Erziehung in die Hand der Mutter, des Hauſes, der Familie gelegt iſt. — Unangenehm berührt es, daß er die Emancipations-Frage in ſeine Rede hineinzieht.

14) Die Peſtalozzi-Feier in Hamburg, 1846. In Comm. bei Perthes. (44 S. 12 Sgr.) Der Netto-Ertrag zum Beſten der (deutſchen) Peſtalozzi-Stiftung.

Außer den Geſängen enthält die Schrift: 1) die einleitenden Worte des Hrn. Th. Hoffmann: „Nicht Einer verlaſſe die Verſammlung, der nicht mit P. die Überzeugung gewonnen hat, daß der Menſch gut iſt, wenn er nur richtig geleitet wird!" 2) den Vortrag von C. Strauß, welcher den Verſammelten das Leben und die Strebungen P.'s vorführt; 3) die Rede von J. C. Horſtmann, welcher von den Bedürfniſſen unſerer Zeit in Beziehung auf Jugendbildung im Lichte der heutigen Feier redet.

15) Die Peſtalozzi-Feier am 12. Januar zu Brandenburg a. d. H. Brandenburg, Wieſike. (43 S. 5 Sgr.) Zum Beſten der (deutſchen) Peſtalozzi-Stiftung.

Enthält außer Geſängen und Trinkſprüchen: 1) die Rede des Hrn. Riebe, Rect d. h. Bürgerſchule, über die Eigenthümlichkeit, die Schickſale und die Verdienſte P.'s; 2) die des Hrn. Braut, Direct. d. Gymn., welche beſonders die Anſtrengungen P.'s um die Löſung des von Tag zu Tage dringender werdenden Problems der Vernichtung des Proletariats und der Verhütung des Pauperismus hervorhebt; 3) die, welche Hr. Rect. Schumann vor den drei Töchterſchulen Brandenburgs in der Kirche gehalten hat. Er ſchildert P. nach ſeinem Leben, nach ſeinem Herzen und nach dem Segen, den er geſtiftet hat.

16) Peſtalozzi-Feſt. Gefeiert am 12. Januar von dem Lehrervereine im untern Herzogthum Anhalt-Bernburg. Bernburg. (32 S. 3¾ Sgr.)

Sie enthält eine Feſtrede vom Lehrer Ströſe, in welcher die Verdienſte P.'s geſchildert werden, eine Rede von Burkhardt, der die Pädagogik für vollſtändig emancipirt hält, und einen Aufruf zum Beſten der Peſtalozzi-Stiftung vom Paſtor Stephan.

17. Skole-Reformatoren J. H. Peſtalozzi's Hundredaars-Mindefeſti Danmark 1846. Af **D. C. Rugaard.** Kjobenhavn, Brill. (41 S.)

Enthält die Beſchreibung des Peſtalozzi-Feſtes in Kopenhagen.

18) Mittheilungen über Peſtalozzi und ſeine Erziehungsmethode, von Dr. **Kröger**, Katechet in Hamburg. I. Peſtalozzi's Leben. II. Naturgemäßheit als Hauptgrundſatz der P.'ſchen Bildungs-Methode. III. P.'s Anſichten über Bildung zur Religion. Hamburg, beim Verfaſſer. (12½ Sgr.) Zum Beſten der Peſtalozzi-Stiftung.

Digitized by Google

19) Lebensſkizze des edlen Menſchen- und Kinderfreundes Heinr. Peſtalozzi. Von C. F. Hartmann, Muſterſchullehrer. Mit einem Vorworte von Dr. Eiſenlohr. Reutlingen, Kalbfel-Kurtz. (5 Sgr.)

Dieſe Skizze iſt bei der in dem Seminar zu Reutlingen veranſtalteten Peſtalozzi-Feier vorgetragen worden und enthält nur Bekanntes.

20) Erinnerungen aus meinem Leben bei Peſtalozzi. Mitgetheilt an ſeinem 100jähr. Geb.-Feſte in Frankfurt a. M. Von W. H. Ackermann, Lehrer an der Muſterſchule. Frankfurt, Jäger. (16 Sgr.) Der Ertrag iſt für die Peſtalozzi-Stiftung in Frankfurt beſtimmt.

Sehr anziehend, beſonders die Beſchreibung der Zuſammenkunft P.'s mit Bell. Bell verließ Ifferton mit der Verſicherung: „In 12 Jahren wird Niemand mehr von Peſtalozzi ſprechen; meine Methode dagegen wird dann über den Erdkreis verbreitet ſein.“

21) Heinrich Peſtalozzi. Von Friedrich Luger, Diac. am Dom zu Lübeck. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauſes. 8. (56 S. 5 Sgr.)

Der Verf. iſt kein unbedingter Bewunderer Peſtalozzi's; er läßt ihm aber Gerechtigkeit widerfahren. Das Schriftchen verdient geleſen zu werden.

22) Peſtalozziana. (Aus dem Januarheft der Minerva 1846.)

Eine Zuſammenſtellung von Mittheilungen über P., die ſchon darum von größerem Intereſſe ſein dürften, weil ſie weniger bekannt ſind. I. Zſchokke über Heinr. P.; II. Einige Briefe P.'s an Zſchokke. III. Auszüge aus einigen Briefen P.'s an Em. v. Fellenberg. IV. Peſtalozzi und Fellenberg, die Retter aus der Gefahr des Pauperismus. Anhang. Zur Verſtändigung über die zweckmäßigſte Stiftung zum Andenken Peſtalozzi's. (Frankf. O. P. A. Ztg. 1845. Nr. 338, Beilage.)

23) Der Genius von Vater Peſtalozzi, oder der Menſchenbildner, ſeine Idee, ſeine Methode, ſeine Schriften u. ſ. w. Ein Denkmal zum hundertſten Geburtstage ſeines geiſtigen Vaters. Von Dr. J. B. Bandlin, Vorſteher einer Erziehungs- und Bildungsunternehmung zu Schorn bei Langenthal. Zürich, Höhr. gr. 8. (1 Thlr. 16¼ Sgr.)

Der Verf. dieſes Buches ſtand in vielfachen Beziehungen zu Peſtalozzi, und da er ſich überdies von den noch lebenden Freunden deſſelben Manches zu verſchaffen wußte, ſo konnte es nicht fehlen, daß ſeine Schrift viele noch unbekannte Züge und beſonders auch Eigenthümlichkeiten aus den letzten Lebenstagen Peſtalozzi's enthält, die man ſonſt nirgends zu leſen bekommt. Aus dieſem Grunde verdient es eine allgemeine Verbreitung.

24) Rückblick auf J. H. Peſtalozzi, nebſt etlichen ungedruckten Blättern deſſelben, von Prof. Dr. Friedr. Kortüm. — Zur Säcularfeier. Heidelberg, Mohr. gr. 8. (1¾ Bogen nebſt einem Facſimile von Lavater. 5 Sgr.)

Der reiche Stoff iſt zu eng begrenzt. Der Verf. hebt als Hauptgrundſätze der Peſtalozziſchen Erziehungsbeſtrebungen folgende

Digitized by Google

hervor: 1) die Naturgemäßheit mit der Lückenloſigkeit; 2) die Organiſation der Familien- und Wohnſtube; 3) die Bildung zu einem werkthätigen, menſchenfreundlichen, aller Kopfhängerei abholden Gottes- und Chriſtusglauben; 4) Bildung des Volks, namentlich der Armen im Volke. — Von Wichtigkeit ſind 3 bisher ungedruckte Briefe Peſtalozzi's an einen ſeiner Freunde, den Kirchenrath Kleinſchmidt in Heidelberg.

25) Peſtalozziſche Blätter. Herausgeg. von **Ramsauer** und **Zahn**. Erſtes Heft: Memorabilien J. Ramsauer's. Elberfeld und Meurs, Rhein. Schulbuchh. 1846. 8. (IV und 100 S. 10 Sgr.)

Wenn die folgenden Hefte dieſes Werks dem vorliegenden entſprechen, ſo kann ſich die deutſche Schulwelt nur darüber freuen. Enthält das 1. Heft auch manches Bekannte, ſo finden wir doch neben dieſem noch ſo viel, was bisher weniger bekannt war, daß Einem das Buch als neu erſcheint. Von beſonderm Intereſſe dürften „einige Charakterzüge Peſtalozzi's," „ein Wort über Frau, Sohn und Enkel P.'s," „Schmid's Sein und Wirken," „eine Rede an die Oberlehrer im Januar 1816" und „Einiges aus P.'s Wirken in Stanz, von ihm ſelbſt geſchrieben," ſein.

26) Schließlich erwähnen wir noch eines in Ausſicht geſtellten Werks vom Gymnaſiallehrer **A. R. Albani** in Dresden, einer „Geſchichte der Peſtalozzi-Feſte vom 12. Januar 1846."

In einem Aufrufe bittet er alle Lehrer wie alle Freunde Peſtalozzi's um geeignete Beiträge und ſpricht zuletzt die Hoffnung aus, mit der Zeit eine Peſtalozzi-Bibliothek, eine Zeitſchrift für das Armenweſen, gründen zu können. Möge dies zeitgemäße Unternehmen Anklang finden und bald dauernd ins Leben treten!

Digitized by Google

I.

Allgemeine Pädagogik.

Bearbeitet

von

Dr. Stoy.

Unſern Jahresbericht eröffnet die frohe Nachricht, daß auf dem Gebiete der Pädagogik überall, allüberall friſches Leben ſich offenbaret. „Wo Licht und Wärme iſt, da iſt Leben." Und Licht zu bringen ſind Viele geſchäftig, und wer von der Wärme Kunde haben will, der gehe vor Allem in unſere Konferenzen, oder leſe die Berichte von den Peſtalozzifeſten. Aber wo das Licht erſcheint, da hat es zu kämpfen mit der Nacht, und das Leben iſt ein beſtändiger Kampf mit dem Tode. So auch bei uns. Und kann es anders ſein? Die Schule iſt keine Welt für ſich, ſie iſt das Organ für die Ideale in Staat, Kirche und dem geſammten Kulturſyſtem. Nun liegt aber die Zeit in gewaltigen Wehen, ein neues Weltalter will ſie gebären. Kann's alſo in der Schule anders ſein?

Für die großen Kämpfe in Kirche und Staat holt man ein die Orakel der Geſchichte; auch die Zuſtände des Schulweſens ſucht man zu beleuchten durch das Licht der Vergangenheit. Das Jahr brachte uns theils größere geſchichtliche Werke, z. B. „Geſchichte der Pädagogik im 16. Jahrhundert," theils viele kleinere, Früchte, welche das Peſtalozzi-Feſt gezeitigt hatte. Das erwachte Bewußtſein in Kirche und Staat ſucht in ſich aufzunehmen die Regungen in den einzelnen, ſelbſt den äußerſten und entfernteſten Gliedern des großen Körpers: bringen nicht unſere Journale und Monographieen uns Kunde, wie von Mitteldeutſchland, ſo von Schleſien und Poſen, ja ſelbſt vom Auslande und überſeeiſchen Kolonieen? In allen andern Gebieten drängt's hin zu Aſſociationen und Bündniſſen: auch die Vertreter der Schulen ſchaaren ſich und ſchließen enger ihren Kreis, ſo ſehr auch natürliche und künſtliche Hinderniſſe ihnen den Weg verſperren wollen. Jene andern Gemeinſchaften machen erhöhte, ſtrengere Anforderungen an ihre Glieder, alſo auch

Digitized by Google

die Schule. Und natürlich: der Forderung entſpricht eine Gegenforderung von würdiger Stellung, von gerechter Vergeltung. Die Sehnſucht nach ſogenannter Emancipation, ſo ſehr ſie auch ſchon, — bald in unverdienter, bald in entgegengeſetzter Weiſe, welche ſie durch ihre ungeziemende, gereizte Rede verdient hatte — zurückgewieſen wurde, iſt trotz dem nicht verſtummt, wird nicht verſtummen, kann es nicht.

Ja noch mehr! Dieſelben Gegenſätze, welche die übrige Welt entzweien und bewegen, haben ſich auch auf das Gebiet der Pädagogik verpflanzt. Sie machen ſich geltend bei der Feſtſtellung des Lehrplans, wie bei der Behandlung der einzelnen Kinder, ja nicht einmal ein Stundenplan kann ohne ſie geſchrieben werden. Daher immer und überall Parteiung, mag es ſich handeln um das Geſammtziel der Erziehung im Allgemeinen und der Schulbildung ins Beſondere, oder um den Religionsunterricht oder Sprachunterricht oder naturhiſtoriſchen Unterricht. In ſolchen Zeiten der Aufregung iſt objektive, gleichmäßige Beſchauung eine ſchwere, aber doppelt nothwendige Aufgabe. An dieſe Aufgabe wagen ſich dieſe erſten einleitenden Betrachtungen des Jahresberichtes.

I. Eingedenk dieſer Aufgabe werden wir daher auch über diejenigen Werke, welche das Ganze der Pädagogik zu umfaſſen ſtreben, nicht einſeitig aburtheilen nach dem einen Maßſtabe etwa der Wiſſenſchaftlichkeit oder der Chriſtlichkeit oder der praktiſchen Brauchbarkeit, ſondern werden vielmehr, je nachdem ſie dem einen oder dem andern Geſichtspunkte entſprechen, ihnen eine beſtimmte Stelle in der Fortentwickelung der Pädagogik zuerkennen.

Wenden wir das Geſagte auf zwei Hauptwerke des Jahres an, nämlich:

1) **Curtmann**, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2. Ausg. in 6 Lieferungen. 5. Ausg. des Schwarziſchen Werkes 1. und 2. Lief. Heidelberg, Winter. (à Lief. 12 Sgr.)

2) **Gräfe**, die deutſche Volksſchule ꝛc. 1—3. Lief. Leipzig, O. Wigand, (à Lieferung 10 Sgr.),

ſo ſind es zunächſt die Verfaſſer ſelbſt, welche uns mahnen, nicht ſtrenge Wiſſenſchaft von ihnen zu fordern. Curtmann nämlich ſpricht der Pädagogik für jetzt noch die Möglichkeit, Wiſſenſchaft zu ſein, geradezu ab — Herr Dr. Thaulow in Kiel, ein ſtürmiſcher Hegelianer, bekommt dabei einen derben Hieb unter dem Titel „junger Privatdocent“ — und will demnach ſein Werk nur als einen „geordneten und auf allgemeinere Gründe zurückgeführten Complex der über Erziehung gemachten Erfahrungen, als eine Anleitung zur Erziehungskunſt“ angeſehen wiſſen. Damit haben wir hier genug, wo es ſich um den Maßſtab handelt und nicht um die Entſcheidung, wie weit der Herr Seminardirector dem „jungen Privatdocenten“ gegenüber Recht habe. Gräfe dagegen hat bei ſeinem Buche zunächſt den beſchränkten Zweck, denen, welche irgendwie bei den Angelegenheiten der Volksſchule betheiligt ſind, ein „Handbuch zur Aus-

Digitized by Google

übung ihres Berufs" zu bieten und gibt darum nur kurze Begriffe aus dem Syſtem der Pädagogik, welches er bekanntlich in einem frühern Werke zu behandeln verſucht hat.

Nächſtdem fragen wir nach dem religiöſen Standpunkt der beiden Bücher, nicht etwa um denen, welche ihr „Chriſtlich" zum Aushängeſchild herabwürdigen, eine Conceſſion zu machen, ſondern weil eine Pädagogik ohne irgend einen religiöſen Standpunkt überhaupt ein Unding iſt, und weil insbeſondere eine deutſche Pädagogik für das deutſche Volk geſchrieben iſt, d. h. für einen Völkerſtamm, welchem das Chriſtliche im Innerſten eingewachſen iſt. Unſerer Frage gibt nun Gräfe eine ſehr verſtändliche, beſtimmte Antwort, eine Antwort, welche wir zur Bezeichnung des Standpunktes beider Bücher ohne weitere Erklärung herſetzen können. Gräfe ſagt in der Anmerkung zu § 1: „Um allen Deutungen im Voraus vorzubeugen, bemerke ich, daß ich nur für die Volksſchule ſchreibe, deren Religion die chriſtliche iſt, und daß ich es Andern überlaſſe, Erziehungslehren aufzuſtellen, die für Chriſten, Juden, Muhamedaner und Heiden gleich gut paſſen."

Über die praktiſche Brauchbarkeit der beiden Werke endlich ſcheint es, als ob wir uns eines vollen Urtheils bis jetzt noch beſcheiden müßten, denn von beiden ſind nur wenige Lieferungen erſchienen. Wenn wir aber dennoch ihnen eine ſehr ehrenvolle Stellung in der pädagogiſchen Literatur zuerkennen, ſo geſchieht es erſtens, weil das bisher Erſchienene die Erwartung rechtfertigt, es werde derſelbe Reichthum an Gedanken, daſſelbe ausgebreitete Wiſſen, dieſelbe Feinheit der Beobachtung, — Dinge, welche in ausgezeichneter Weiſe ſich vorfinden — auch in den noch übrigen Theilen nicht fehlen; zweitens, weil von Curtmann ſchon die frühere Auflage von 1843 den Verfaſſer uns bekannt gemacht hat und von dem weitern Inhalt von Gräfe's Werke eine ſehr ausführliche Inhaltsangabe beigefügt iſt. Namentlich nehmen die Kapitel über Schuleinrichtung, Stellung der Volksſchule nach außen, geſchichtliche Entwickelung der Volksſchule, unſer Intereſſe in Anſpruch.

Curtmann und Gräfe ſind alſo in ihren Principien friedlich. Nicht alſo der Dritte, welcher uns mit einem Werke beſchenkt hat, nämlich:

M. **Zeheter**, Erziehungs- und Unterrichtslehre nach katholiſchen Grundſätzen. 4 Hefte. Ingolſtadt. (1 Thlr. 20 Sgr.)

M. Zeheter wird durch ſeine entſchiedene Orthodoxie vielen Widerſpruch aufregen, eine Orthodoxie, welche nicht etwa zu dem Proteſtantismus als ſolchem, ſondern vielmehr zu jedem Rationalismus in ſcharfen Gegenſatz tritt. Dennoch wird das Buch, abgeſehen von manchen harten Urtheilen über Andersdenkende, durch zwei Eigenſchaften einen wohlthätigen Eindruck auf Jeden machen, welcher nicht in den Feſſeln einer Partei gefangen liegt, nämlich erſtens dadurch, daß es nicht einen Formalglauben, ſondern eine Religion des Herzens predigt, und zweitens dadurch, daß es Alles und Jedes, ſelbſt das

Digitized by Google

ſcheinbar Unbedeutendſte, in innige Beziehung ſetzt zu dem oberſten Erziehungszwecke, der religiös-ſittlichen Bildung. Dieſe Tendenz und der Reichthum an innerer „geiſtlicher" Erfahrung ſichern ihm ſeine Stelle. In wiſſenſchaftlicher Hinſicht iſt's nicht eben bedeutend und in der Methodik bringt es kurze Vorſchriften, die auch anderwärts anerkannt ſind, von Nachweiſungen literariſcher Hülfsmittel faſt nichts.

II. Ich wende mich nun zu dem Einzelnen, was zur Löſung der beſondern Aufgabe der allgemeinen Pädagogik hier und da dargeboten worden iſt, beſchränke mich aber auf das Weſentlichſte. Alſo

1) zur Disciplin.

Aber merkwürdig! Über Disciplin hat ſich Niemand beſonders vernehmen laſſen. Wird nicht dieſe Sache immer von Neuem wieder an's Licht gerufen durch die Klagen über Zuchtloſigkeit der jetzigen Jugend — ſchwere Klagen, auf die man nicht beſſer antworten kann, als durch Berichtigung deſſen, was gemeinhin Zucht und Zuchtloſigkeit genannt wird? — Konnte nicht außerdem die Verordnung in Betracht der Unteroffiziere unter den vielen Gedanken, welche ſie aufregte, auch die Betrachtung auf den Unterſchied zwiſchen Zucht und Zucht hinlenken? Bringen nicht die von Zeit zu Zeit hervorkommenden, oft wunderlichen Geſetze über die Strafgewalt der Schule vielfache Aufforderung zu Nachdenken und Kritik? Und iſt die Sache nicht an ſich ſelbſt außerordentlich wichtig für den einzelnen Lehrer wie für die ganze Schule? Ich möchte nicht Protokoll aufnehmen über die disciplinariſche Einheit unter den Lehrern der einzelnen Schulen: man würde nicht glauben, nicht für möglich halten, was da zu Tage käme! — Nun, wenn das ſo iſt, warum werden denn nicht gerade recht viele Kräfte zur Heilung dieſes Krebsſchadens aufgeboten, warum ſuchen nicht Viele etwas zur Feſthaltung der Prinzipien, zur Bereicherung des Vorraths an Mitteln beizutragen?

2) Die Erſcheinung ſteht nicht allein. Zähle doch Jemand die Schriften, welche ſich die eigentliche Erziehung, die Gemüths- und Charakterbildung zur Aufgabe machen, und er wird nicht lange zu zählen brauchen. Und unter den wenigen keine bekannten Namen. Werkchen, ſo unbedeutend wie der „Erziehungskatechismus für Eltern mittlerer Stände" Breslau bei Scholz. Am eheſten noch könnte Einer in den Programmen, oder in den Vorreden zu Turnbüchern und Turnbüchelchen hieher gehörige Fragen finden, aber auch entweder ganz allgemein geſtellt oder ganz oberflächlich beantwortet oder nur bruchſtückweiſe, wie z. B. „in den Mittheilungen der höhern Bürgerſchule zu Leipzig an das Elternhaus" oder dem „Caſſelſchen Schulblatt" oder in Klumpp's trefflicher Vorrede zu Guthsmuth's Spielen für die Jugend, oder in dem von wahrhaft pädagogiſchem Geiſte durchdrungenen „Buche der Mütter" von Ramsauer. Auch hier kann und darf man nicht vorausſetzen, der Grund liege in einer Geringſchätzung der hierher

Digitized by Google

gehörigen Fragen. Mag auch eine große Zahl Lehrer und Familien über dem Anfüllen der armen Kinder mit „humanem und realem“ Wiſſen keinen Platz mehr finden für Glaube, Liebe, Hoffnung; daran iſt doch nicht im Entfernteſten zu denken, daß ſolcher Wahnſinn allgemein und für Herzensbildung das Herz erſtorben wäre.

Alſo worin liegt denn der Grund für die beiden verwandten Erſcheinungen? Ich glaube einzig und allein in dem Vorurtheil, bei Regierung und Zucht (wie ich nun die beiden nennen will) komme Alles auf Individualität der Perſonen und Umſtände an, grün ſei des Lebens goldner Baum und alle Theorie nur grau. — Ich habe nicht den Beruf, hier dieſes verbreitete Vorurtheil zu prüfen, ſo viel aber muß ich als Hoffnung herſetzen, daß durch die Analogie der geſammten Pädagogik, der Methodik insbeſondere, die Induction ſehr nahe gelegt wurde, jenes Vorurtheil werde nun wohl am längſten graſſirt haben. Denn wie lange iſt's her, daß von beſtimmter Methode, ſorgfältig abgemeſſenem Stufengange Niemand hören mochte, und wie gibt's ſogar jetzt noch Solche, deren Gedankenträgheit durch alle Erfahrung und durch alle gewichtige Autorität noch nicht hat überwunden werden können, die noch immer von gar keiner Theorie etwas wiſſen wollen? — Nun, wenn nach 10 Jahren der wiſſenſchaftlichen Lehre von Regierung und Zucht auch nur noch ſo Wenige entgegenkämpfen, wie jetzt der Methodik, dann iſt's gute, helle Zeit. — Vorher ſcheint's aber wol noch einmal dunkel werden zu wollen.

Wie ſehr aber gerade die Hauptpunkte der Disciplin noch im Dunkel liegen, das kann man auch aus einzelnen kleinern prinzipiellen Kämpfen erſehen. Man leſe z. B. den recht guten Aufſatz Langbein's im Julihefte der pädagogiſchen Revue und vergleiche damit Körner's „Weſen der Realſchule!“ Des Letztern Loſungswort iſt: „Ehrtrieb!“ Darüber ſpricht Langbein ſein Anathema aus und ruft laut und immer lauter die drei Worte: „Pflichttreue, Freude am vollendeten Werk, Gemeinſinn!“ Körner hat zwar für ſich eine ganze Legion von großen und kleinen Schulherren, ja nach Dröger's intereſſantem Bericht über das Schulweſen Frankreichs (vergl. Maiheft der Berliner Jahrbücher) ganz Frankreich und die franzöſiſche Schweiz; aber man ſehe zu, ob nicht Langbein's Gründe mehr wiegen, als alle jene Parteiſtimmen!

Würde ich übrigens gefragt, welche Aufgaben hierin der Literatur zu ſtellen ſeien fürs nächſte Jahr, ſo würde ich vorſchlagen, vorerſt die Disciplin im engern Sinne, d. h. die Regierung in der Betrachtung zu trennen von der Erziehung, und nun 1) die allgemeinen Mittel der Regierung, die immer und unter allen Verhältniſſen Geltung haben, darzulegen; 2) den Standpunkt der beſondern Schulen; 3) die Verſchiedenheit der Alter: 4) die Natur der Geſchlechter; 5) die Individualität der einzelnen Schüler vorzunehmen, dann aber die erziehlichen Momente als Ergänzung hinzuzufügen. Wem die geforderte, für die Sauberkeit der Unterſuchung durchaus

Digitized by Google

nothwendige Sonderung nicht geläufig ſein ſollte, der kann ſich in Curtmann's Erziehungslehre darüber orientiren.

3) Die meiſten Kräfte wenden ſich zum Unterrichte und ſuchen ſeine Prinzipien und ſeine Methoden aufzuſtellen und zu beſtimmen. Natürlich; denn eines Theils bildet der Unterricht ein Hauptelement in der geſammten Erziehung, andern Theils wenden an ihn am meiſten ſich die Anforderungen des Geſchäftslebens, und dazu kommt drittens, daß die pädagogiſche Betrachtung leichteres Spiel hat, wo ſchon durch die Natur des Lehrgegenſtandes beſtimmte Wege angedeutet werden. Die Literatur über dieſen Zweig der Pädagogik iſt aber weit weniger in beſondern Monographieen, als vielmehr in Vorreden und Einleitungen zu Lehr- und Handbüchern zu finden.

Es begegnet uns aber hier neuerlich ein ſehr befreundeter Gedanke, eine Anſicht vom Unterricht nämlich, welche einen Grundzug der gediegenen Herbart'ſchen Pädagogik bildet, ich meine die, daß aller Unterricht durch die in ihm liegenden erziehlichen Elemente erſt ſeine rechte Bedeutung erhält. Aber wie vertragen ſich mit dieſer Anſicht die auch in dieſem Jahre nicht ſeltenen Producte, welche unter mancherlei Aushängeſchilden, z. B. als Inbegriff alles zu wiſſen Nöthigen u. dergl. auf dem Markte ausgelegt werden? Sie vertragen ſich eben gar nicht und ſie werden noch Zeit genug in den Krämerladen wandern, in welchem ihr Lebensziel ihrer wartet! — Daß es übrigens noch ein weiter Weg ſei von der Überzeugung im Allgemeinen bis zur völligen Durchdringung des Gedankens, dafür ließen ſich auch gar viele Beiſpiele beibringen, von Abhandlungen nämlich, welche nach Schülerart das Thema abhandeln: „Unter allen Unterrichtszweigen iſt wol einer der wichtigſten" . . . welcher denn? der, an den der Verfaſſer ſein Herz gehängt hat. Die Erklärung für ſolche pädagogiſche Oberflächlichkeit liegt begreiflicherweiſe in der oben erwähnten Thatſache, daß man nicht genau weiß, was und wie viel zur eigentlichen Erziehung gehört, und daß die Hauptbedingungen durchaus nicht dem bloßen praktiſchen Takte zu überlaſſen ſind, ſondern einer Faſſung in beſtimmte Begriffe ebenſowohl bedürftig als fähig ſind.

Eine ähnliche Bewandtniß hat es mit den Urtheilen, welche ſich auf das Quantum des Unterrichts beziehen. Das iſt das zweite Problem, an welches ſich die Gegenwart wagt. Alle — Manche aus religiöſen, Manche aus politiſchen, Manche aus rein pädagogiſchen Gründen — ſcheinen darin einverſtanden zu ſein, daß die Lectionspläne zu viel Stunden enthalten. So weit Einverſtändniß, aber nicht viel weiter. Die Meiſten begnügen ſich damit, blos zu polemiſiren und zu kritiſiren, wie z. B. die Berliner Jahrbücher im Januarheft, wo unter andern das witzige Schulrecept von Nieritz auf eine gewiſſe Realſchule angewendet wird; Andere, wie z. B. Lindner in der Meißener Reallehrerverſammlung und neuerlich im Jenaiſchen Philologenconvent, ſtreiten für den bekannten Vorſchlag: „Immer

Digitized by Google

Eins nach dem Andern, nie Mehreres neben einander;" wieder Andere, und zwar Viele, wollen dadurch aus der Noth helfen, daß ſie einen und denſelben Lehrgegenſtand ſo viel als möglich ausbeuten, durch ſeine Vermittelung alſo eine Concentrirung und Vereinfachung zu Stande bringen. Auch dieſe Frucht iſt noch nicht reif, und es läßt ſich kaum mehr als der deutſche Sprachunterricht nennen, wenn nach beſonderer Durchführung gefragt wird. Kellner und beſonders auch Otto haben weſentliche Verdienſte. Wackernagel wird dieſen friſchen Strebungen nicht viel ſchaden, er ſcheint nunmehr ſeine Beſtimmung erreicht zu haben, daß er eine Reaction gegen den Wurſtianismus und ſomit einen Durchgangspunkt bildete, und wir können ihn eben unparteiiſch als nothwendigen, nun aber überwundenen Durchgangspunkt anſehen. Andere Zweige des Unterrichts hat man nach jenem Grundſatze zu beſchneiden und zu leiten kaum erſt angefangen, z. B. Nacke: „Weltkunde, als Anſchauungs- und Sprechunterricht." In dieſem Sinne iſt noch viel zu thun.

Aber kaum kann man von dieſen Dingen reden, ohne auf das dritte zu kommen, was die Didaktik bewegt und die Art und Methode des Unterrichts. Aber dieſer allgemeine Bericht ſoll nicht vorgreifen, er verweiſt vielmehr beſcheidentlich auf die ſpeciellen Nachrichten, er hebt nur den einen reellen Gewinn des Jahres heraus. Welcher iſt der? Nicht irgend ein didaktiſches Kunſtſtückchen, nicht irgend eine, wenn auch noch ſo ſehr angeprieſene Vermehrung oder Verbeſſerung eines Leitfadens — Dinge, welche oft nur zu ſehr an den hochverdienten Schullehrer Jobs erinnern, deſſen neue Ausgabe des ABC-Buches in der Vergrößerung des Sporns am Hahne des Titelbildes ihr Verdienſt hatte, — nein, in einem viel Größern. Das iſt dieſes, daß ein zwar ſchon oft herdeclamirtes, faſt verbrauchtes Wort, nämlich „Anſchaulichkeit" in dieſem Jahre anſchaulicher geworden iſt. Dieſes verdanken wir der Peſtalozziliteratur, ſo ſehr auch die Zahl der unbedeutenden Blätter in dieſem großen Strauße groß ſein mag. Ich ſage auch nur: anſchaulicher, nämlich mehr als früher. Denn erſtens: Viele kennen den Peſtalozzi noch nicht, die zu ihm: „Herr, Herr!" ſagen. Ich meine das aber in einem ganz andern Sinne, als der Verfaſſer von dem: „Revolutionär Peſtalozzi," der edle Mann, welcher den Vater Peſtalozzi neuerlich, ſich ſelbſt zur Schmach, denuncirt hat. Ich meine, ſie verſtehen noch nicht den Sinn von dem, was den Peſtalozzi trotz aller einzelnen Fehlgriffe zur didaktiſchen Größe macht; es iſt das, was er in den Briefen an Geßner das „Pulsgreifen der Kunſt" nennt. Dieſen wichtigen Gedanken ſehen wir auch gebührend hervorgehoben und erwogen in zwei leſenswerthen Schriftchen:

1) **Ramsauer** und **Zahn**, „Peſtalozziſche Blätter." Elberfeld und Meurs. Beſonders S. 39 f.

2) **Hamann**, „über die Bedeutung der Peſtalozziſchen Elementarbildung." Potsdam, Janke. Beſonders S. 18 f.; und auch

3) in den „Zuſtänden der Volksſchule und ihrer Lehrer in Rheinland und Weſtphalen." Heft 3, einem der Feier Peſtalozzi's und Dieſterweg's geweihten Büchlein. Beſonders S. 8—16.

Zweitens ſind ſie noch weit entfernt davon, daß ſie die Bedingungen der Anſchaulichkeit in der Hand haben. Dazu iſt nöthig, daß man 1) die vorhandenen Elemente des kindlichen Gedankenkreiſes kennt, und 2) durch Vereinigung dieſer Elemente ein Gedankenbild hervorzubringen verſteht. Der Ton und Styl der Reden, die Auswahl, die unterſtützenden Mittel und dgl., was ſich in der Jugendliteratur vorfindet, bedarf noch gar ſehr der Verbeſſerung. Mit den ſinnlichen Hülfsmitteln des Unterrichts iſt's noch am beſten beſtellt; ich erinnere nur an Eichelberg's und Menzel's naturhiſtoriſchen Atlas und Lüben's Abbildungen von Pflanzentheilen, weiß auf ſchwarzem Grunde.

Freilich: Hülfsmittel, Lehrton, Methode thun's nicht allein, zu dem Bilde muß noch der entſprechende Rahmen hinzukommen, eine zweckmäßige Schulordnung oder Schuleinrichtung, eine Sache, die in jeder Schule ganz beſonders, aber in einer vollen — und das ſind die meiſten öffentlichen Schulen — weſentliches Bedürfniß wird. Nicht jeder Lehrer iſt Alles, einzelne haben ein vorragendes Organiſationstalent. Die ſollten herausgehn, und das, was ſie in ihrem natürlichen Takte nach und nach gefunden haben, wohlgeordnet dem übrigen Lehrerpublicum vorlegen zur Begutachtung und als ein Mittel zur Weiterbildung.

Nur Ein Schriftchen dieſes Inhalts iſt mir bekannt geworden, um ſo lieber habe ich's aufgegriffen. Der Seminarrector Riecke nämlich hat uns in einem zwar trockenen, aber gründlichen und umſichtigen Werkchen wieder hingeführt auf die „wechſelſeitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Würtemberg" (Eßlingen ½ Thlr.), alſo ein Problem, über welches trotz Dieſterweg's entſchiedenem Veto die Acten noch keineswegs geſchloſſen ſind. Riecke gibt erſt in einem allgemeinen Theile Beſchreibung und Geſchichte der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, ſowie eine Zuſammenſtellung der Grundſätze, dann in einem ſpeciellen Theile Vorſchläge über die Einführbarkeit in Würtemberg. Daß er unmittelbaren Unterricht von Einübung unterſcheidet, wird Jeder erwarten — das Extrem, daß der Lehrer nur die Monitoren in einer Stunde täglich zurichtet, übrigens aber bloßer Director der Maſchinen iſt, findet ſich nur in Frankreich —, begnüge ſich aber keiner mit dieſem allgemeinen Gedanken! Iſt die Sache nicht eine Lebensfrage? Verlohnt ſich's etwa nicht der Mühe, auf wirkſamere Mittel zu ſinnen, wie die trägern Schüler — und dieſe bilden nach mäßiger Berechnung mehr als ein Drittheil jeder Schule — mehr in Trab gebracht werden können? Oder ſind die Klagen etwa verſtummt darüber, daß eine wahrlich nicht geringe Kinderzahl allzuwenig poſitiven Gewinn aus der Schule mit hinaus nimmt in's Leben?

Allerdings handelt ſich's um eine Lebensfrage, und auch diesmal wieder hat man's anerkannt. Die Volksfreunde, z. B. unſer

Digitized by Google

Preusker, arbeiten raſtlos fort an der Weiterbildung des Jünglingsalters durch Sonntagsſchulen und ähnliche Anſtalten. Und doch lauten die Berichte über die Erfolge dieſer Veranſtaltungen nicht günſtig. Wie kommt das? Das weiſt eben vorzugsweiſe zurück auf die Schule, wie Mende neuerlich in ſeinem pädagogiſchen Volksfreunde ſehr richtig geantwortet hat.

Alſo an die Methode ſind wir gewieſen und an die Schuleinrichtung, wie eben geſagt. Mögen nur die Arbeiter fortfahren, den Weinberg zu bebauen! Noch Mancherlei muß außerdem dazu kommen, ganz gewiß aber auch noch Eins und das iſt das letzte Hauptſächliche, auf deſſen hellere Beleuchtung der Jahresbericht Gewicht legen möchte. Immer klarer nämlich wird der Gedanke, daß in der Lectüre eine zauberiſche Kraft liege, eben darum aber auch das Bedürfniß, ſie mit wahrhaft haushälteriſchem Geiſte darzubieten, ſo daß ſie nicht nur nicht entfremdet der wirklichen Welt, ſondern als Ergänzung des Unterrichts auftritt. Eine ſchöne Aufgabe freilich! Auf der einen Seite die betäubenden Reizmittel antinationaler Gebilde verſchmähen, auf der andern nicht hinabſinken in das philiſterhafte Auseinanderbreiten der proſaiſchen Werkeltagswelt, die leider noch früh genug ohne unſer Zuthun die jugendlichen Kräfte umſpannen wird. Drum können wir uns freuen, daß nicht nur gut klingende Namen, wie Richter, Lüben, Wander (ich meine aber nicht Wander's zum großen Theile unkindliche, verbitterte Fabeln, ſondern ſeine Bibliothek der Reiſen) auf dieſem Gebiete vorklingen, ſondern daß auch ehrenwerthe Kräfte, wie Ruppius, Dieſterweg u. A. ſich an die Aufgabe gemacht haben, durch Feſtſtellung, ich möchte ſagen, der Theorie der Volksliteratur dieſe letztere von Jugendliteratur zu unterſcheiden. Immer klarer wird das Unſinnige der Amalgamirung von Jugend und Volk, und Bücher, wie das köſtliche von unſerm B. Auerbach: „Schrift und Volk“ ſind ſo mittelbar auch für die Bildung des pädagogiſchen Urtheils über das, was wahrhaft Jugendliteratur ſein ſoll, von Bedeutung. Freilich, ſo lange noch Nieritzſche Fabrikate centnerweiſe der armen Jugend verſchrieben werden (und das Geſchäft geht noch ſtark, denn jeder Subſcribent wird ſogar noch mit einem Weihnachtsbuche beſchenkt, d. i. beſtochen), ſo lange iſt die Verbreitung noch nicht weit gediehen! —

Alſo: Wer helfen kann, der helfe! Bahnen ſind nach allen Seiten hin eröffnet.

Ich frage mich aber trotzdem am Ende: was fehlt denn noch? Nicht, als ob ich durch die Anzahl der Bücher (der Katalog von Hinrichs führt vom 1. Januar bis 15. September deren 305 auf!) nicht zufrieden geſtellt wäre, das kann nur ein Papierhändler: nicht als ob ich an nicht gehaltene Verſprechen dächte, z. B. an K. v. Raumer's pädagogiſches Syſtem, für welches mancher Recenſent ſeine Feder ſchon lange geſpitzt hält, — die gute Sache wird ja hoffentlich gewinnen, wenn einem ernſten Werke Zeit zu größerer Reife

Digitized by Google

gegeben wird — nein, an dieſes Alles denke ich nicht. Alſo vielleicht vermiſſe ich in den zahlreichen Arbeitern die rechten Männer, ohne welche kein Werk gedeiht? Auch das nicht. Über die kopf- und herzloſen Scribenten, welche bald einen „Jugendfreund," bald einen „Kindergarten," bald ich weiß nicht was auf dem Weihnachtsmarkte auslegen, hat man nicht nöthig, ſich zu ärgern, deren Gericht kommt zeitig genug. Und aus einem großen Theile der Literatur weht, wie ſchon geſagt, ein lebendiger warmer Hauch uns entgegen; ja, in dem Halbjahre 1846 ſind ſo viele Feuer angezündet worden, daß Mancher ſich berufen fühlte, Waſſer herbeizutragen, z. B. die Caſſeler pädagogiſche Zeitung. Ein Beruf, den ich nicht theilen möchte. Freuen wir uns doch lieber, wenn mitten aus dem Geraſſel von Locomotiven und Dampfmaſchinen auf einmal der Jubel der Menſchenbruſt herausklingt, mögen auch die Klänge nicht gerade vor dem Generalbaß beſtehen, und wenn Viele den Pegaſus beſtiegen, welche nicht reiten gelernt haben, — laſſen wir lieber die Kritik zu Hauſe und ziehen neben den geputzten Reitern mit dem feſtlichen Gedränge ins Weite! Alſo — meine Sehnſucht geht weiter. Ich ſuche das Eine, was ſtark macht, ich ſuche die Einheit! Ach, und wo iſt ſie? Anſichten über Anſichten, da einen Vorſchlag, dort einen Aufruf, da einen Geſichtspunkt, dort einen Standpunkt, nirgends Einheit! Ja nicht einmal da, wo das Äußere ſie verheißt, in den pädagogiſchen Zeitſchriften, welche doch auf einer Vereinigung zu beruhen vorgeben. Wer's bezweifelt, der ſehe die erſte beſte der Zeitſchriften an, meinetwegen unſern Jahresbericht von 1845 oder 1846! Das iſt eine traurige Sache, läßt ſich aber nicht ändern, und der Grund liegt tiefer, liegt in den religiöſen, politiſchen, philoſophiſchen Zuſtänden der Gegenwart, das heißt, in den Gebieten, wo die Lebensquellen der Pädagogik fließen. In der Philoſophie iſt's gar am ärgſten, und das trifft auch die Pädagogik am härteſten: „Wenn die Königin krank iſt, ſchwärmen die Drohnen," ſagt Plato am Ende der Republik. Der Credit der philoſophiſchen Syſteme iſt verſcherzt worden in Folge unerhörter Anmaßungen; ſchon gilt's für unehrenhaft, einer Schule anzugehören, und Jeder will Originalphiloſoph ſein — wie in Zeiten der Anarchie jeder Gerber ein König. —

Was iſt zu thun? Nur ein Einziges! Es gilt das Bedürfniß nach Einheit der Stützpunkte, nach Gemeinſchaft des Wirkens lebendig zu erhalten und immer mehr rege zu machen; dann wird ſich ein Streben einſtellen nach dem, was noth thut. Möge dazu auch der Jahresbericht durch die Überſicht, die er darbietet, das Seine beitragen! Nur auf dem Wege einer ruhigen, freien, aus dem Gefühl des Bedürfniſſes hervorquellenden Entwickelung wollen wir die Einheit, nimmermehr aber durch die Zwangsmittel der Polizei, wovor uns Gott in Gnaden bewahre! —

Digitized by Google

II.

Religions-Unterricht.

Mit wahrer Freude kann man daran gehen, über die Fortſchritte, die auch auf dem Gebiete des Religions-Unterrichts im verfloſſenen Jahre geſchehen ſind, Bericht zu erſtatten. Denn wie das kirchliche Leben der Gegenwart durch kräftige Impulſe — wir erinnern nur an die Synoden — zu erhöh'terer Regſamkeit aufblühte; ſo konnte es nicht fehlen, daß auch die mit der Kirche ſo eng verbundene Schule vielfach davon berührt und angereizt wurde, auch ihrerſeits zur Förderung des religiöſen Lebens nach Kräften beizutragen. Vor Allem drang der oft mit großer Heftigkeit geführte und noch lange nicht geendete Kampf über *Bibel* und *Katechismus* auf ihr Gebiet hinüber und erweckte in kurzer Zeit verſchiedene, mehr oder weniger das Wahre erfaſſende Anſichten. Das Übergewicht ſcheint bis jetzt auf der Seite derjenigen zu ſein, welche die *vollſtändige* Bibel aus der Schule verbannt und an ihrer Statt einen *Bibelauszug* für den Schulgebrauch hergeſtellt wiſſen wollen. In Bezug auf den Streit um *Beibehaltung* oder *Verbeſſerung* des alten *lutheriſchen Katechismus* oder um Zuſammenſtellung eines neuen ſind jedoch die Meinungen noch ſo ſchwankend, daß ſich nicht mit Beſtimmtheit entſcheiden läßt, welche den Sieg davon tragen dürfte. Die Sache iſt wichtig. Hören wir deshalb die darüber laut gewordenen Stimmen.

A. Bibel.

Die meiſten Derer, welche einen *Bibelauszug* für die Schule verlangen, haben ihre Wünſche in der „*Sächſiſchen Schulzeitung*" ausgeſprochen, deren Redacteur, Hr. *Julius Kell*, ſeit längerer Zeit damit beſchäftigt iſt, eine, jenen Wünſchen entſprechende Zuſammenſtellung des für die Schule geeigneten Bibelſtoffs zu veranſtalten. Derſelbe *veröffentlichte* in Nr. 38 ſeiner Zeitung einen an ihn ergangenen Brief, deſſen Verfaſſer es „beklagenswerth" finden würde, wenn Hr. K. etwa den Bibelauszug einer ſpätern Zeit vorbehalten hätte, „da eben die ganze Bibel den *Indifferentismus*

Digitized by Google

unſerer Zeit herbeigeführt habe.“ Er wünſcht, daß das neue Teſtament ganz beibehalten und nur an einigen Stellen beſſer überſetzt werden möchte; das alte Teſtament anlangend, will er alles Anſtößige ausgeſchieden und die alte Eintheilung — Geſetz, Propheten, Schriften —, wie ſie im hebräiſchen Texte enthalten ſei, gewählt wiſſen. Damit aber das Werk auch bei dem Befangenen Eingang finde, ſo räth er Hrn. K., ja den Ausdruck „Bibelauszug“ zu vermeiden. — Darauf antwortet nun Hr. K. im Weſentlichen, daß ſchon von verſchiedenen Seiten Anfragen an ihn ergangen ſeien, „daß alle rationellen Theologen und Pädagogen für einen Auszug ſeien.“ Dann ſpricht er weiterhin die Hoffnung aus, daß es ihm gelingen werde, eine Schulbibel für Kinder und eine Volksbibel durch Herausgabe einer Schullehrerbibel vorzubereiten, welche auch nach Dinter's älterem und Fiſcher's neueſtem Werke gewiß ein tiefgefühltes Bedürfniß ſei, — „eine Schullehrerbibel von einem Lehrer für Lehrer;“ die nur den religiös-ſittlichen Lehrinhalt der Schrift zu entwickeln ſuchen werde.

Nun, wir ſind geſpannt auf die in Erwartung ſtehenden literariſchen Erzeugniſſe des Hrn. K. Obwol wir ihm das pädagogiſche Geſchick zur Bearbeitung der fraglichen Schulbücher nicht abſprechen wollen, ſo zweifeln wir doch ſehr an der Nützlichkeit der Bücher ſelbſt, da uns das Princip, nach welchem ſie bearbeitet werden ſollen, nicht als das richtige erſcheinen will. Wie, eine Schullehrerbibel ſoll nur den religiös-ſittlichen Lehrinhalt zu entwickeln ſuchen? Dann geſteh' ich, daß ich bisher entweder keinen klaren Begriff von dem Weſen einer ſolchen gehabt habe, oder daß Hr. K. etwas ganz Anderes unter religiös-ſittlichem Lehrinhalt verſteht, als ich und mit mir noch viele andere rationelle Pädagogen darunter verſtehen. Und ſoll etwa damit dem Indifferentismus unſerer Zeit entgegengearbeitet werden, wie Hrn. K.'s Correſpondent ſagt? Ich befürchte, daß zum Beſiegen dieſes Ungeheuers Hrn. K.'s Waffen ſich nicht eignen dürften. Sollte ich mich aber irren, ſo dünkt es mich wenigſtens ungeſchickt, dieſelben zu verhüllen, wie der Correſpondent Hrn. K. räth; oder verſetzt ſich vielleicht jener Herr in die Lage eines Wundarztes, der aus Rückſicht für die „Befangenheit“ des Patienten dieſem die ſchneidenden Inſtrumente verbirgt? Unnütze Sorgfalt! Die Belehrung über den Gebrauch der Werkzeuge und über die guten Folgen der Operation iſt der ſicherſte Weg, dem Kranken die Furcht vor derſelben zu benehmen. Aber freilich würden dem Correſp. die Beweiſe dafür fehlen, daß ſein Bibelauszug wirklich das beſte Arkanum gegen den Krebsſchaden des Indifferentismus ſei; wenn er nicht Hrn. K.'s Anſichten als die allein unfehlbaren bezeichnen will. Sobald er aber dieſes nicht behauptet, ſo kommen wir in den Fall, ſtatt einer guten Bibel, die wir jetzt haben, dann eine Menge ganz von einander verſchiedener Bibelauszüge zu erhalten, da hundert Pädagogen die Sache nach ihren individuellen Anſichten auf hundertfache Weiſe an-

Digitized by Google

greifen würden, während jeder doch für ſein Werk das Prädikat des beſten beanſpruchen könnte. Nur die Bibel in ihrer Vollſtändigkeit iſt Grundlage unſeres chriſtlichen Glaubens; darum möge Jeder wol für ſeine Perſon den Kern derſelben herausſuchen, aber nicht durch Herausgabe eines Auszuges die Meinung erwecken, als ſei dieſer der einzig beſte Erſatz für das Ganze.

Man braucht wahrlich nicht — nach Hrn. K.'s Meinung — zu den ſogenannten Myſtikern zu gehören, um gegen einen Bibelauszug zu ſprechen, und die berühmteſten unſerer Pädagogen beweiſen das. Man leſe nur z. B. die Vorrede zu Ludewig's „Methodik des Bibelleſens und der Bibelkunde" (ſ. S. 64 des vorlieg. Jahrg.) oder die „Erfahrungen und Rathſchläge" des ehrwürdigen Weiß. Auch dieſe Männer ſind der Meinung, daß durch eine vom Lehrer ausgehende Anleitung zu einem guten Gebrauche der Bibel die alte Ehrfurcht vor dem Worte Gottes am beſten wieder erweckt werden könne. Aber ein Mann gehört freilich dazu, der in den Geiſt der Bibel eingedrungen iſt und das Wichtigere von dem weniger Wichtigen ohne Befangenheit deutlich zu unterſcheiden verſteht.

Wir erwähnen hier noch der Vollſtändigkeit wegen eines Aufſatzes im Febr.-Hefte der Sächſ. Schulztg., der „einige Anſichten über einen zu fertigenden Bibelauszug" aufſtellt, ohne uns jedoch weiter in ein Kriterium deſſelben einzulaſſen, da er in der Idee ſo ziemlich mit den bereits angeführten zuſammenfällt. Der Verf. — M. — hält den Bibelauszug für ein Bedürfniß der Zeit, für „eine Reformation in der Reformation;" da die ganze Bibel nur ein Werk für den Gelehrten und nicht für den Laien, am allerwenigſten für das Kind und die Schule ſei. Er meint ferner, daß bei Bearbeitung eines B.-Ausz. mehr vom pädagogiſchen und poetiſchen (= äſthetiſchen) Standpunkte auszugehen ſei, als vom theologiſch-kritiſchen, und hält die Arbeit für eine ſchwierige, „weil der Verf., und wenn er auch alle ihm zu Gebote ſtehenden Hülfsmittel benutzt, doch immer als das Höchſte und Letzte ſein eigenes, ſittliches Gefühl wird entſcheiden laſſen müſſen." Damit der Auszug neben der Bibel gebraucht werden könne, müſſe er „in der Bücher-, Kapitel- und Verszahl im Weſentlichen mit der Bibel harmoniren." Wenn aber der B.-Ausz. des Hrn. M. den Gebrauch der Bibel nicht ausſchließen ſoll, ſo ſehe ich keinen beſondern Nutzen deſſelben; ja ſein Nachtheil würde dann erſt recht offenbar, weil die kindliche Neugierde gewiß nicht lange anſtehen würde, in der Bibel jene Stellen nachzuſchlagen, welche im Auszuge fehlen. Alles Halbe taugt nichts. Entweder gebt dem Kinde nur den B.-Ausz., wenn ihr einen ſolchen für zweckmäßig erachtet, oder laßt demſelben die ganze Schrift in ihrer Vollſtändigkeit. —

Über Bibel, Bibelkunde und Verwandtes haben uns die pädag. Journ. des verfloſſenen Jahres noch Einiges gebracht, was wir in Kürze mittheilen wollen.

Digitized by Google

1. Im 2. Hefte des Schlesw.-Holſt. Schulblattes werden unter der Aufſchrift: „Aphorismen in Beziehung auf die Schule," die alten Reimverſe gelobt, z. B.

Fünf Bücher Moſis, Joſua,
Richter, Ruth, Samuel ſind da;
Die König' und die Chronika;
Auf Esra folgt Nehemia;
Buch Eſther und Hiob zeigen an,
Wie Gott ſo große Ding' gethan.

Zugleich bittet der Verf. der „Aphorismen" alle Leſer, ähnliche Verſe zu machen und ſie der Redaction einzuſenden. — Wir bezweifeln faſt, daß dieſer Aufforderung genügt werden dürfte; denn wem Gott wirklich eine poetiſche Ader verliehen hat, dem wird ſie ſchwerlich zu ſolchem Unſinn ſich öffnen.

Ferner wird das Aufſchlagenlaſſen einzelner Stellen in der Bibel, das ſich durch Aufgaben bibliſcher Räthſel noch unterhaltender machen ließe, in beſter Weiſe herausgeſtrichen.

2. Im 1. Hefte derſelben Zeitſchrift finden ſich „Andeutungen zu einem Lehrgang für eine Unterweiſung im Chriſtenthum," von E. C., von denen wir dem Leſer, um ihn auf den Standpunkt des Verf. zu führen, nur das Schema des Lehrganges, der übrigens mit vielen Sprüchen und kurzen Erläuterungen verſehen iſt, vorführen. Es wird von dem Satze ausgegangen: „Vollkommen verſtehen und würdigen können wir nur das Chriſtenthum, wenn wir es in ſeinem geſchichtlichen Gange betrachten. Es iſt die Geſchichte eines Reiches Gottes auf Erden."

Erſter Theil: Die Grundlegung des alten Bundes.

1. Der Stand der Unſchuld.
2. Der Sündenfall.
3. Das neue Geſchlecht.

Zweiter Theil: Die Zeit unter dem Geſetze.

1. Der Moſaismus.
2. Der Prophetismus.

Lehre der Pſalmen und Propheten.

A. Über das Weſen Gottes.
B. Gott in ſeinem Verhältniß zur Welt.
C. Verhältniß des Menſchen zu Gott.

3. Der Judaismus.

Dritter Theil: Die Zeit unter der Gnade.

1. Die Begründung des Chriſtenthums.

Von der Perſon Chriſti.

a) Namen;
b) Doppelter Stand;
c) Doppelte Natur;
d) Das dreifache Amt.

Digitized by Google

2. Die Lehre des Chriſtenthums.
   A. Die Bildung des neuen Lebens in Chriſto.
      a) Chriſti vorbildende Thätigkeit.
      b) Die umbildende Thätigkeit Chriſti.
      c) Die fortbildende Thätigkeit Chriſti.
   B. Die Geſtaltungen des neuen Lebens in Chriſto.
      a) Die Liebe in der Richtung auf Gott;
      b) die Liebe in der Richtung auf uns ſelbſt;
      c) die Liebe in der Richtung auf die Brüder.
3. Die Entwickelung des Chriſtenthums. (Mit beſonderer Rückſicht auf die ſymboliſchen Bücher.)

Vierter Theil: Die Vollendung des Gottesreiches.

1. Tod und Auferſtehung.
2. Gericht.
3. Himmel und Hölle.

3. Einen von dieſem ſehr verſchiedenen Lehrgang gibt Hr. J. M. in Nr. 16 der Sächſ. Schulz. unter der Überſchrift: „Glaubensſtreit.“ Der kurze Inhalt der Abhandlung iſt dieſer: In einer Specialconferenz in Sachſen bilden ſich zwei Parteien. Die eine vertheidigt — ſcheinbar, wie ſich aus einer Schluß-Erklärung ergibt — die Orthodoxie, die andere den Rationalismus. Jene behauptet: Glaubensfreiheit ſei der Ruin der Kirche und des Staates, es dürfe nur eine Lehre, einen Glauben, ein Lehrbuch geben, die ganze Bibel ſei Gottes Wort. Dieſe behauptet: Das Alles ſei nicht wahr; eine Uebereinſtimmung der Kirchendogmen ſei noch nie dageweſen und dennoch beſtehe Staat und Kirche. Hätte eine ſolche in der Abſicht des Schöpfers gelegen, ſo müßte er Jedem gleichen Verſtand (Begriffe) und gleiche Vernunft (Ideen) gegeben haben. Der Pöbel glaubt an Hexen und Geſpenſter, der Gebildete nicht; der Orthodox glaubt an die Erbſünde und an die „rhetoriſche Gewandtheit eines Eſels,“ der Rationaliſt nicht, weil Anthropologie und Naturlehre das Gegentheil beweiſen. Nur an dem Einen, am Worte Gottes, an der heiligen Schrift werde feſtgehalten. Die ganze Bibel kann aber nicht Gottes Wort ſein — Beweiſe und Beiſpiele —, die Wundererzählungen und Weiſſagungen haben nur einen ſecundären Werth, ſie können nur acceſſoriſche, unterſtützende Beweiſe einer Inſpiration ſein; denn ſonſt müßte Muhamed's Lehre eine ebenſo göttliche als die chriſtliche ſein. Was iſt nun das Göttliche in der Schrift? Antwort: Alles, was mit den klaren Ausſprüchen Jeſu übereinſtimmt; das Andere iſt Zeitidee oder individuelle Anſicht des Verf. — Was nicht unmittelbar zur Religion gehört, müſſen wir durch die Erfahrungswiſſenſchaften unterſuchen.

„Was gehört ſchließlich davon in die Schule und was nicht?“ — fragt Herr J. M. und fährt dann fort: „Wir müſſen

Digitized by Google

bei unſern religiöſen Lehr=Vorträgen immer ſucceſſive, d. h. nach und nach mehr Licht durchſchimmern laſſen, den natürlichen Zuſammenhang der bibliſchen Begebenheiten hervorheben und die religiöſen Wahrheiten durch Vernunft= und Erfahrungsgründe zu unterſtützen uns beſtreben." Ferner: „Anfangs werden den Kindern die einfachſten Sätze der chriſtlichen Moral an der Hand der bibliſchen Geſchichte vorgetragen, ſpäter mit Vernunftgründen unterſtützt. Wenn der ſyſtematiſche Unterricht in der Religion beginnt, wird ihnen die einfache Lehre von Gott nebſt Vernunft= und Schriftzeugniſſen eingeprägt. Sodann folgt die Lehre von der Erlöſung, wo Jeſus Chriſtus als Heiland der Welt dargeſtellt wird u. ſ. w. Da alle unſere Kraft nicht von uns ſelbſt, ſondern von Gott kommt, ſo wird der heilige Geiſt als ein Geiſt Gottes betrachtet, der uns in allem Guten führt und leitet. Da wir aber nicht immer dieſem göttlichen Geiſte Folge leiſten, ſondern oft wanken und ſündigen, ſo wird die Lehre von der Sündenvergebung hinzugefügt. Nun folgen die ſogenannten Gnaden= oder Hülfsmittel zu unſerer Heiligung: das Wort Gottes, die Buße und die h. Sacramente. Den Schluß macht die Lehre von der Unſterblichkeit."

Der ganze Aufſatz iſt klar geſchrieben und zeugt von tüchtigem Nachdenken und ſorgfältiger Durcharbeitung des Stoffes.

4. „Der erſte Religions=Unterricht in ſeiner Stellung zum Faſſungsvermögen des Kindes." Unter dieſer Aufſchrift bringt Herr C. Elm im 6. Hefte der pädag. Literaturz. in drei Abſchnitten zunächſt eine mit phyſiologiſchem Scharfblick bearbeitete Charakteriſtik des Kindesalters und dann ſeine Anſichten über den erſten Religions=Unterricht, woran ſich Vorſchläge zu einer Reform anſchließen. Unter II. gibt er in kurzen Andeutungen den Gang an, den man jetzt mit fünfjährigen Kindern in der Schule geht, und nennt es Unſinn, den ſinnlichen Geiſt des Kindes in das Gebiet des Überſinnlichen zu ziehen und bei all' dem die Kinder noch durch Einprägung langer Geſänge und Bibelſprüche zu quälen. Andere Lehrer, die nicht rationell, ſondern rein bibliſch zu Werke gingen, kämen gleich nach der Schöpfung auf die Schlange; das ginge aber über des Kindes Horizont und bliebe ihm dunkel. Wie für die Mathematik, ſo verlangt der Verf. auch für den Religions=Unterricht Folgerichtigkeit. In Bezug auf die bibl. Geſchichten läßt er ſich weiterhin alſo vernehmen: „Geht man nun die ſämmtlichen bibliſchen Erzählungen durch, ſo muß man die Überzeugung gewinnen, daß beim Erlernen derſelben den Kindern in einem Jahre eine Menge von widerlichen Eindrücken gegeben, eine ſolche Unmaſſe unmoraliſcher Vorſtellungen zugeführt wird, wie ſie ihm das Leben in Jahrzehenden kaum zuführen würde." Der Verf. will ſchlechterdings nichts von „hebräiſchen Mythen" als erſten Religions=Unterricht hören.

Sondern: „Erſt durch das richtige Anſchauen der ſinnlichen

Digitized by Google

Welt wird das Kind befähigt, in der abſtracten Welt Wahrnehmungen zu machen.“ Dies geſchieht aber 1) an beſonders dazu conſtruirten *Bildern*, 2) an *Erzählungen*, die aus dem Kinderleben hergenommen worden ſind und die blos eine „*ſittliche Stimmung*“ hervorrufen ſollen. In dem Schlußworte faßt Hr. *Elm* noch einmal kurz ſeine Reform-Vorſchläge zuſammen. Sie laufen darauf hinaus, daß dem Kinde erſt das *Menſchliche* klar zu machen ſei; darum fordere auch *Schwarz* etwas Unphyſiologiſches, wenn er verlangt, daß das vierjährige Kind ſchon über das Sinnliche hinausdenken ſolle. —

Es mag ſein, daß Hr. E. nach ſeinem Lehrgange ganz ſegensreich wirkt; ebenſowenig wird er aber auch beſtreiten können, daß ein tüchtiger Lehrer, dem die Religion allerdings nicht blos Sache des Kopfes ſein darf, bei Zugrundelegung der bibl. Geſchichten denſelben Erfolg haben kann. Schließlich erinnern wir noch an einen Ausſpruch Weiß's (Erfahr. und Rathſchl. IV. Band): „Die Erzählungen müſſen, *wenn ſie auch nicht blos aus der Bibel entlehnt würden*, doch überall wahre Geſchichte ſein, denn nur dieſe hat die volle überzeugende Kraft für das Gemüth.“ Was wird beſſer ſein: eine durch das Alter geheiligte Mythe oder eine ſogenannte moraliſche Erzählung aus der Gegenwart?*)

---

*) *Gegen den auf bibl. Geſchichten* gegründeten Relig.-Unterricht erklärt ſich in auffallend übertriebener Weiſe Herr *Felde* in ſeinem vor Kurzem erſchienenen Buche — „*Die nöthige Reform der Jugenderziehung*, oder der phyſiſche und geiſtige Untergang der Jugend, herbeigeführt durch die gewöhnliche Volks-, insbeſondere Volksſchulerziehung. Ein Wort an alle denkenden Volksfreunde, vorzüglich Lehrer Deutſchlands. Wolfenbüttel, Holle“ —, das ſonſt des Guten gar Manches enthält. Da ſagt er z. B. S. 128 u. f.: „Was das Poſitive anlangt, auf deſſen Erlernung der Religions-Unterricht in der Kinderſchule zu beſchränken iſt, ſo müſſen wir nach dem Vorhergegangenen folgerecht dahin ſtimmen, *die jüdiſche Wundertheorie dem Kinde nicht aufzudrängen*. Es iſt unverantwortlich, den deutſchen Kindern ſtatt der unvergänglichen Wahrheiten des Chriſtenthums die Unſittlichkeiten der altteſtamentlichen Perſonen und die von der glühenden orientaliſchen Phantaſie der jüdiſchen Schriftſteller erzeugten Wunder als Wahrheiten zu lehren. Welche Begriffe ſollen Kinder vom ewigen Gott bekommen, wenn man Abraham's Liſt, Jacob's Betrug, Joſeph's Manipulationen, die Entwendung der den Aegyptern gehörenden goldenen und ſilbernen Gefäße, die gebräuchliche Tödtung der Erſtgeburt („„Die Erſtgeburt deiner Söhne ſollſt du mir geben.““ 2. Moſ. 22, 21. 29. — Wie? — Der Verf. vergleiche: Ev. Luc. 2, 22. 23.), die grauenvolle Erwürgung der Kanaaniter und tauſend und abertauſend andere Dinge, als ſpeciell mit dem Willen des Höchſten übereinſtimmend, ja von dieſem ausdrücklich befohlen, anführt! Wie klein, wie unendlich klein iſt der altteſtamentliche Nationalgott gegen den erhabenen Allvater der Chriſten! Und alle jene beſchränkten, unſittlichen, jüdiſchen Begriffe von dem Alles durchdringenden, überall vollkommenen Weltgeiſte, von jenem Weſen, an deſſen Vaterbruſt ſowohl der Eskimo wie der Neger ruht, ſollen der unverdorbenen Jugend als heilige Wahrheiten gegeben werden? Alle Irrthümer eines feigen, ſelbſtſüchtigen, dünkelvollen, liſtigen, aſiatiſchen, niemals großen, an

B. Katechismus.

Was die Katechismusfrage betrifft, ſo wird ſie von Seiten der orthodoxen Partei bereits für erledigt gehalten, indem dieſe ſich auf keine Weiſe auch nur auf die geringſte Veränderung der Form oder des Inhalts des Luth. Katechismus einlaſſen will und Alles verwirft, was als Erſatz für denſelben in Schulen geboten worden iſt. Namentlich hat Herr Kalcher, mit Rückſichtnahme auf die Sächſiſche Provinzial-Synode im Jahre 1844, welche in ihrer neunten Sitzung über Beſeitigung ungeeigneter Katechismen debattirte, ſich entſchieden für Beibehaltung des Lutheriſchen ausgeſprochen und (Brandenb. Schulbl. 3. Hft.) darzulegen geſucht, wie dieſer allein in ſeiner Vortrefflichkeit geeignet ſei, dem Religions-Unterrichte untergelegt zu werden.

Auf jener Synode tauchten nämlich drei Anſichten auf: 1) für Beibehaltung des Lutheriſchen Katechismus*); 2) theils für, theils gegen denſelben, jedoch mit Vorbehalt eines neben ihm zu gebrauchenden Spruch- und Liederbuches, und 3) für Ausarbeitung eines Bibelkatechismus. Letzterer ſollte dann, was zugleich als Bedenken gegen den L. Katechismus erſcheinen ſoll, 1) aus Bibelworten zuſammengeſetzt ſein; 2) aus dieſen in allmäligem Fortſchreiten das ganze Syſtem der chriſtlichen Heilslehre erbauen; 3) Einheit ſchaffen und erhalten, was der L. K. nicht gethan habe; 4) der uniirten Kirche ſich nicht, wie es der L. K. in der Abendmahlslehre thue, entgegenſetzen, und 5) an das chriſtlich-religiöſe Volksbewußtſein an-

---

ſeinen Nationallaſtern vor beinahe 2000 Jahren untergegangenen Volkes, das grauſam gegen Wehrloſe, hündiſch unterwürfig vor der Macht war, eines Volkes, das ſeine Weiſen grimmig verfolgte und den Sittlichſten, den Erhabenſten zu Tode marterte, ſollen noch heutigen Tages den Kindern vor der Naht weg als Gottes Wort verkündigt werden? Der Geiſt der Wahrheit, welcher in Jeſu Chriſto Fleiſch wurde, ſchüttelt unwillig das Haupt! — Laſſet die Kinder die Wunder des alten und neuen Teſtaments als originelle jüdiſche Auffaſſung anſehen; laſſet ſie in ihr das ſich ſtufenweiſe entwickelnde, religiöſe Bewußtſein der Hebräer betrachten; ſtellt den wundervollen Erzählungen ihrer früheſten Schriftſteller die Mythen der Griechen, der Braminen, der Parſen, der Römer, ja der Deutſchen an die Seite; lehrt ſie den Kern der weiſen Lehren der Propheten von der Schale zu unterſcheiden, und führt ſie aus der jüdiſchen Wundertheorie zu der ſo einfachen, wie unendlich erhabenen Welt- und Gottesanſchauung Jeſu." —

*) Ein Synodale ſprach bei dieſer Gelegenheit folgende Worte: „Der Katechismus Luther's hat den Vorzug vor jedem Katechismus, daß er die Sanction von drei Jahrhunderten hat, und daß die evangeliſche Kirche von Anfang an in ihm ihr chriſtliches Bewußtſein gefunden; daß man mit ihm und durch ihn nicht blos mit der Gegenwart, ſondern, was manchem Herzen vielleicht mehr werth ſei (!!), mit dem Glauben der Vergangenheit, mit der ganzen evangeliſchen Vorwelt in Einklang ſtehe."

Digitized by Google

ſchließen. — Herr Kalcher meint nun aber gerade, daß dies die unwiderleglichſten Vorzüge des L. K. wären, und er weiſt deshalb nach, daß 1) kein Katechismus bibliſcher, 2) ſyſtematiſcher, 3) einigender, 4) weniger verletzender und 5) volksthümlicher ſei als der Lutheriſche. Dieſe Nachweiſungen leiden zum Theil an Oberflächlichkeit und gehen nicht immer ſtreng auf die Sache ein. So meint er: ad 1) Die gegen ihn ſtimmen, „ſehen den Katech. in einem ungünſtigen Lichte, weil ſie ihn nicht mit der Liebe umfaſſen, welche die alte Kirche und unſere Väter für ihn hegten, die, wie Luther, ſeine Unübertrefflichkeit erkannten, weil ſie ihn auch zu beten verſtanden wie der Glaubensheld.“ Auch dünkt ihm der K. darum ſo gut wie die Bibel, weil der heilige Geiſt Luther getrieben habe, denſelben zu ſchreiben. — Dieſe gewöhnliche Phraſe gewiſſer frommgläubiger Männer iſt aber durchaus nicht ſtichhaltig; denn wie will Herr K. beweiſen, daß die Männer, welche gegen den K. ſprechen und ſchreiben, nicht am Ende auch vom heiligen Geiſte getrieben werden? oder beanſprucht Hr. K. die Wirkungen des heil. Geiſtes nur für die Anhänger der „ſtrenggläubigen“ Partei? Wie viel Schlimmes iſt nicht ſchon unter dem Vorwande geſchehen, daß der heil. Geiſt dazu getrieben habe! — Um zu beweiſen, daß L. K. den ſach- und ſchriftgemäßeſten Organismus habe, führt Herr K. Citate aus Stier's Katechismus und Palmer's Katechetik an. — Ganz gut. Aber was geht uns die individuelle Anſicht zweier Theologen an, die ſo gut irren können, wie jeder andere Menſch? Ja, L. K. hat unbeſtreitbar den ſchriftgemäßeſten Organismus — das wird Niemand leugnen können, der den K. verſteht —, aber doch gewiß nicht, weil dies Hr. Stier und Hr. Palmer ſagen. — Von der Schuld, religiöſe Spaltungen verurſacht zu haben, ſpricht Hr. K. den L. K. völlig frei; der K. habe dies nicht gethan, ſondern das Aufgeben und Ignoriren dieſes Symbols. „Der Geiſt des Abfalls und der Verleugnung wäre nicht ſo üppig emporgeſchoſſen,“ wenn der K. immer ordentlich gelehrt worden wäre. „Macht die Großen mit ſeinem Geiſte, mit ſeiner Tiefe und Herrlichkeit durch Katechismuspredigten vertraut!“ — Randbemerkungen hierzu wären überflüſſig. — In Bezug auf Punkt 4. wird Hrn. K. die Vertheidigung des L. K. doch ein wenig zu ſchwierig; er hilft ſich deshalb damit, daß er die Hauptunterſcheidungslehre vom Abendmahl „wenig dogmatiſch ſcharf“ nennt und überdies das vierte und fünfte Hauptſtück gänzlich vom Schulunterrichte ausgeſchloſſen wünſcht. — Wenn aber der K. der „Ausdruck unſeres Glaubens“ ſein ſoll, ſo muß es nothwendig als ein Uebelſtand betrachtet werden, daß er gerade bei der Lehre vom Abendmahl „weniger dogmatiſch ſcharf“ iſt. — Schließlich meint Hr. K., daß da, wo das Volksbewußtſein chriſtlich-religiös ſei, auch die Liebe zum K. gefunden werde und daß ſich in ſeinem Inhalte Alles frei bewege, das liebewarme Herz der Mutter, die tiefgegründete Weisheit an heiliger Stätte oder der ſchlichte Haus-

Digitized by Google

vater, weil Inhalt und Faſſung gut ſeien. Über letztere ſagt er in einem Übermaße von frommer Gefühlserregung: „So rund, ſo körnig, ſo praktiſch durch und durch, ſo ſchlagend kurz und kindlich, ſo unvergleichlich einfach und doch ſo geeignet, vor jedem Hauche eines tiefern Geiſtes und einer höhern Liebe alle dieſe einfältigen Formen als tauſend Kelche ſich öffnen zu laſſen, die auch die größte Fülle des Lichtes zu tragen vermögen und mit erquickendem Dufte ungeahnte Schätze ihres Innern ſpenden u. ſ. w."

Aus dem ganzen Raiſonnement des Hrn. K. läßt ſich genügend der Standpunkt erkennen, von dem aus er ſich bewegt. Es würde uns, die wir dieſen Standpunkt mit ihm zu theilen uns gern beſcheiden, deshalb auch vergebliche Mühe machen, ihn von der Gehaltloſigkeit vieler anderer Anſichten in Bezug auf den L. K. zu überzeugen, und aus dieſem Grunde laſſen wir alle weitere Polemik fallen und geben nur dahin unſere Meinung ab, daß der L. K. allerdings für ſeine Zeit die herrlichſten Elemente des religiöſen Unterrichts enthielt, und daß ſchon die Pietät es fordert, ihn der Hauptſache nach auch noch jetzt dem Religions-Unterrichte zu Grunde zu legen; daß es aber ungleich beſſer, einfacher und natürlicher wäre, nach einem Bibelkatechismus zu unterrichten, da die Bibel doch die reinſte Norm unſeres Glaubens iſt.

Theilweiſe mit dieſer Meinung übereinſtimmend, haben ſich mehrere holſteiniſche Lehrer in lebhafter und intereſſanter Discuſſion über einen neu herzuſtellenden Unterrichtsgang in der Religion ausgeſprochen. Dies geſchah in der Central-Conferenz zu Heide am 28. Auguſt 1845, über deren Verlauf uns Prof. Dr. Asmuſſen im 1. Hefte des Schlesw.-Holſt. Schulblattes Bericht erſtattet. Schon vorher hatte der Berichterſtatter ein Schreiben an die Conferenz-Mitglieder geſchickt, in welchem er ſie aufforderte, ihre Anſichten über einen neuen Landes-Katechismus abzugeben, den er, nach Aufforderung von Seiten der vorgeſetzten Behörde, bearbeiten wolle. Er ſtellt darin folgende Fragen auf:

1) Für wen ſoll der neue K. ausgearbeitet werden? — Die Meiſten ſind der Meinung, daß er vorzüglich für die Schüler (Mittel- und Oberclaſſe), wo möglich auch für die Confirmanden zu bearbeiten ſei, und daß er dem Lehrer nur als Wegweiſer diene.

2) Wie ſoll er ſich verhalten zu dem Lutheriſchen? — Einige wünſchen, daß der L. K. dem neuen als Text zu Grunde gelegt werde; Andere weiſen auf die Mängel des Luth. K. hin; noch Andere wünſchen den neuen ganz ſelbſtſtändig und den Luth. als Anhang.

3) Soll er mehr als einen Lehrgang enthalten? — Allgemein wird nur einer verlangt.

4) Soll die gewöhnliche Anordnung der Glaubens- und Pflichtenlehren, mithin auch die Trennung beider beibehalten werden, oder empfiehlt ſich eine andere Anordnung, die beide verbindet? oder eine hiſtoriſche, etwa nach der bibliſchen Idee des Reiches Gottes, des

Digitized by Google

alten und neuen Bundes? — Die Meiſten erklären ſich für die gewöhnliche Anordnung; dabei ſeien Geſetz und Glauben ſtets zu verbinden, die Pflichten aus dem Glauben abzuleiten. Einer empfiehlt mit gründlicher Erwägung, zum Regulativ für die Ordnung des Katechismus die Idee der Gemeinſchaft mit Gott, als die Grundidee des Chriſtenthums. Sein Schema iſt:

Einleitung: Die Nothwendigkeit der Gemeinſchaft, hergeleitet aus der Hülfsbedürftigkeit der Menſchen.

I. Gott, mit dem der Menſch Gemeinſchaft haben muß.
  A. Gottes Daſein,
  B. ſein Weſen, ſeine Einheit, Dreieinigkeit, ſeine Vollkommenheiten,
  C. ſeine Werke.

II. Der Menſch, der mit Gott in Gemeinſchaft ſein ſoll;
  A. ſeine Einrichtung: Leib und Seele,
  B. ſeine Beſtimmung.

III. Die Gemeinſchaft,
  A. wie ſie urſprünglich beſtand: das Paradiesleben;
  B. wie ſie verloren ging: Sündenfall, Sünde, Strafe rc.;
  C. wie ſie wieder vorbereitet wurde durch den Bund mit Israel;
    1) Inhalt des Bundes: die Verheißung, das Geſetz, das Gelübde der Menſchen,
    2) Zweck deſſelben,
    3) Mittel zur Begründung und Erhaltung;
  D. wie ſie hergeſtellt wurde durch das Evangelium vom Himmelreich;
    1) die Stiftung des Himmelreichs durch Chriſtum (Chriſtus für uns),
      a) der Stifter, ſeine Perſon und ſein Leben,
      b) die Stiftung, das dreifache Amt Chriſti,
    2) Die Beherrſchung des Himmelreichs durch den heiligen Geiſt in der Kirche (Chriſtus in uns),
      a) der Beherrſcher, Ausgießung und Weſen des heiligen Geiſtes,
      b) die Beherrſchung: Gnadenwirkſamkeit;
        aa) bei den Einzelnen (unſichtbare Kirche): Berufung, Erleuchtung, Wiedergeburt (Buße und Glaube), Heiligung oder Wandel im Geiſt (Gottesliebe: Bruderliebe: wahre Selbſtliebe), Erhaltung im Glauben,
        bb) im Ganzen (ſichtbare Kirche): kurze Überſicht der Kirchengeſchichte;
      c) die Mittel zur Beherrſchung, Gnadenmittel:
        aa) die Predigt des Wortes Gottes,
        bb) das Gebet,
        cc) die Sacramente;
  E. wie ſie dereinſt ihre Vollendung findet (Chriſtus mit uns): die letzten Dinge.

Digitized by Google

5) Soll der K. nur einfach und kurz die chriſtlichen Wahrheiten ausſprechen, oder auch Erklärungen, Eintheilungen, Beweiſe und Folgerungen geben? — Einige erklären ſich für eine rythmiſche (?) Darſtellung, Andere für Darſtellung in bibliſcher Sprache, Alle aber ſind darin einig, daß die Sätze einfach und kurz ſein, nur die Hauptbegriffe erklärt und die Haupteintheilungen und Beweiſe aufgeſtellt werden möchten.

6) Sollen dazu Bibelſtellen blos citirt oder abgedruckt werden? — Hauptſtellen und Kernſprüche ſind ganz abzudrucken, ebenſo auch bibl. Erzählungen und Gleichniſſe.

7) Sind etwa auch Denkſprüche und Geſangverſe beizufügen? — Einige gute Denkſprüche.

8) Iſt die Frageform beizubehalten, oder ſind numerirte Paragraphen ohne vorangeſtellte Fragen vorzuziehen? — Die meiſten Stimmen ſind für die Frageform. In der Conferenz ſelbſt wurde noch hinzugefügt, die Fragen möchten ſo geſtellt ſein, daß darunter ein gewiſſes Ganze in Antwort gegeben werden könnte.

Das Schlußergebniß der ganzen Verhandlung entſchied ſich dahin: daß für die Elementarclaſſe ein Spruchbuch (etwa zu jeder bibliſchen Geſchichte zwei Sprüche), für die Mittelclaſſe L. kleiner Katechismus und für die Oberclaſſe endlich der neue Katechismus zu wählen ſei. In dieſem ſolle nichts von der bibliſchen und der Kirchen-Geſchichte, ſondern nur das Wichtigſte aus der Bibelkunde aufgenommen werden, und zwar da, wo von dem Wort Gottes die Rede ſei.

Der Fortſchritt, der ſich in dieſer Discuſſion bekundet, liegt zu Tage, und es bedarf keiner weitern Erläuterung. Wollte Gott, daß man überall ſo friſch und frei über die Fragen des Tages verhandelte und — verhandeln könnte; dann würde der Indifferentismus unſerer Tage bald einer ſegensvollen geiſtigen Thätigkeit weichen müſſen und manches nicht blos Neue, ſondern auch Gute dürfte für den Religions-Unterricht, wie für das ganze Schulleben zu erwarten ſtehen.

Daß bei ſo vielfacher Beregung des dem Religions-Unterrichte zu Grunde liegenden Stoffes auch manche Idee über die Form und Methode, in welcher derſelbe zu behandeln ſei, auftauchen mußte, liegt in der Natur der Sache. Das Verdienſt, ein mit den Zwecken der Volksſchule in ſchönſter Harmonie ſtehendes Lehrverfahren für den Religions-Unterricht bekannt gemacht zu haben, hat unſtreitig der Verfaſſer einer etwas weitſchichtigen Abhandlung in den Nummern 7—13 des vorigen Jahrganges des von Dr. Gaupp redigirten „kirchlichen Anzeigers für Schleſien," welche Zeitſchrift, ganz gegen die Tendenz eines kirchlichen Blattes, zuweilen auch in das untergeordnete Schulgebiet hineingreift. Das ſchadet jedoch

Digitized by Google

dem Blatte und ſeinen Leſern ſelber nichts, und der Volksſchule kann es am Ende auch gleichgültig ſein, wo zuerſt das in ihr Bereich Gehörige auftauchte, wenn es überhaupt nur etwas für ſie Erſprießliches iſt. Worin aber das neue Lehrverfahren beſteht und inwiefern es in der Volksſchule angewendet zu werden verdient, das wollen wir in Kürze unterſuchen.

Neu iſt daſſelbe nur in Bezug auf die Anwendung in der Volksſchule und namentlich beim Religions-Unterricht*) zu nennen; denn in den höhern Unterrichtsanſtalten iſt es ſchon ſeit einigen Jahren unter dem Namen des Ruthardt'ſchen Lehrverfahrens bekannt. Während nämlich bisher in dieſen Anſtalten der Philologen Hauptaugenmerk nur auf Vervollkommnung der Unterrichtsmittel gerichtet war, fing man, theils in Folge einer Bemerkung von Seiten der oberſten Unterrichtsbehörde, theils auf eigenen Antrieb endlich auch an, auf eine zweckmäßigere Behandlung des Unterrichts zu ſehen. So wurde manches während der fortſchreitenden Zeit Veraltete für den derzeitigen Standpunkt der Wiſſenſchaft zweckmäßiger zugeſchnitten und manches Neue geſchaffen; etwas Eigenthümliches aber, das die Aufmerkſamkeit der an höhern Unterrichtsanſtalten arbeitenden Lehrer in hohem Grade in Anſpruch nahm, brachte der Privatgelehrte Dr. Ernſt Ruthardt in Breslau in ſeinem 1831 erſchienenen Buche: „Vorſchlag und Plan einer äußern und innern Vervollſtändigung der grammatikaliſchen Lehrmethode, zunächſt für die lateiniſche Proſa.“ In dieſer Schrift gibt er zur Erlernung einer fremden Sprache einen von den frühern inſofern verſchiedenen Weg an, als er „die Concentrirung des Lehrſtoffes auf ein engbegrenztes Feld muſtergültigen Materials, das reflectirende Memoriren und namentlich die auf eine ſtufenweiſe Erhöhung der Selbſtthätigkeit berechnete, denkende, nicht leſende oder ſchreibende Privatrepetition, ſowie die allſeitige Benutzung dieſer letztern für die anderweitigen Unterrichtszwecke“ zur Hauptſache macht. Die weitere Verfolgung dieſes Weges iſt mehr von allgemein pädagogiſchem Intereſſe und würde uns für unſern Zweck bei Bearbeitung dieſes Aufſatzes zu weit führen. Wir erwähnen nur noch, daß ſich das neue Lehrverfahren in den Gymnaſien Eingang verſchaffte, und in der oben gedachten Abhandlung im „kirchlichen Anzeiger,“ welche die Überſchrift führt: „Ein Normalſtoff in der Volksſchule,“ mit „ua“ unterzeichnet iſt, und ſich

*) Was den Sprach-Unterricht betrifft, ſo hat Kellner bereits ſchon im Jahre 1835 in „Schweizer's Magazin“ und ſpäter (1837) im erſten Theile ſeines „praktiſchen Lehrganges,“ deſſen 5. Auflage zu erwarten ſteht, dieſelben Ideen wie Ruthardt ausgeſprochen. (Vergl. Pädag. Jahresber. I. Jahrg. S. 103 ff.)

Digitized by Google

auf das Princip und den Werth des Ruthardt'ſchen Verfahrens ſtützt, dieſes nun auch für verſchiedene Unterrichtsgegenſtände in der Volksſchule gefordert wird. Dieſe ſind zunächſt die Mutterſprache und der Religions-Unterricht. Bei erſterer verweiſen wir auf den weiter unten folgenden Aufſatz vom Hrn. Seminarlehrer Kellner und beſchränken uns hier darauf, zu unterſuchen, in welcher Art und Weiſe der Verfaſſer der angeführten Abhandlung das Ruthardt'ſche Lehrverfahren bei dem Religions-Unterrichte in Anwendung gebracht wiſſen will.

Er fordert als Hauptſache 1) einen muſtergültigen Lern- und Lehrſtoff, 2) das Auffaſſen deſſelben durch reflectirendes Memoriren bis zur Unverlierbarkeit, und 3) die Verarbeitung deſſelben auf möglichſt mannichfaltige Weiſe.

I. Die Auswahl eines Lern- und Lehrſtoffes für den Religions-Unterricht hat inſofern ihre Schwierigkeiten, als des Materials ſo viel vorhanden iſt, daß der befangene Schulmann leicht in Verlegenheit kommen könnte, was davon zu nehmen ſei. Zweierlei darf dabei nicht außer Augen gelaſſen werden: daß der Stoff, als für die evangeliſche Volksſchule beſtimmt, durchaus ſchriftmäßig ſein und zugleich als eine Gabe betrachtet werden muß, die dem Schüler als Schatz und Kern des Chriſtenthums für das ganze Leben mitgegeben werden ſoll. Doch hören wir, was Herr „ua" für Anforderungen an den Lern- und Lehrſtoff ſtellte. Er fordert von ihm, daß er

1) ein objectiv muſtergültiger ſei,
2) Geiſt und Gemüth gleichmäßig durchdringe,
3) das religiöſe ſittliche und nationale Bewußtſein erhöhe,
4) die Anſchauung erweitere,
5) die Phantaſie anrege,
6) mit Ideen bereichere,
7) den Wörterſchatz und die Sprachformen mehre,
8) klar und einfach dargeſtellt ſei,
9) für kleinere Schüler der unmittelbaren Anſchauung und dem Leben und Wirken der Dinge und Thatſachen entnommen werde, auch in die Sinne fallende Erſcheinungen vorführe,
10) für mittlere Schüler der Volksſchule auf die Beſtimmung der Dinge und die ſchon entfernter liegenden Eigenſchaften derſelben, ſowie auf ethiſche Bedeutung von Handlungen und Begebenheiten ſich richte und
11) bei obern Schülern das Verhältniß des Menſchen zu Natur und Gott, ſowie die innern Anlagen und Kräfte des Menſchen in nähere Betrachtung ziehe.

Man ſieht ſchon aus dieſer Zuſammenſtellung, daß Hr. „ua" einen Normalſtoff verlangt, der die ganze Seelenthätigkeit des Lehrers und Schülers in Anſpruch nimmt, alſo wirklich geeignet iſt, dem Religions-Unterrichte zu Grunde gelegt zu werden. Wenn nun dieſer nach unſerer Meinung keine andere Aufgabe hat, als in dem

Digitized by Google

Kinde durch Mittheilung der großen Thaten Gottes und ihrer Wirkungen den rechten Glauben und die thätige Liebe zu begründen, ſowie daſſelbe für den Gebrauch der von Gott verordneten Heilsmittel würdig und geſchickt zu machen; ſo ergiebt es ſich von ſelbſt, daß nur ein ſolcher Stoff zuläſſig ſein kann, der dieſen Anforderungen in allen ſeinen Theilen entſpricht. Somit ſind wir unmittelbar an die heilige Schrift gewieſen, und weil ſowohl der Katechismus Luthers als auch das gute, kernige, evangeliſche Kirchenlied nach Inhalt und Sprache dem Geiſte und Weſen der Schrift entſprechen, ſo gehört Beides nothwendig zur Vervollſtändigung eines vollkommenen Normalſtoffes. (Vergl. I. Jahrg. S. 30 ff.)

Das iſt denn auch die Meinung „ua's.“ Die Bibel iſt ihm die Grundlage aller religiöſen und ſittlichen Bildung und er findet es deshalb verwerflich, ſie als gewöhnliches Leſe= und Sprachbuch zu gebrauchen. Für die untere Stufe ſoll der Normalſtoff in einzelnen bibliſchen Geſchichten, Sprüchen und Liederverſen, den Geboten und dem Vaterunſer, beides ohne Erklärungen; für die mittlere Stufe in der erweiterten bibliſchen Geſchichte, mehreren Evangelien, Sprüchen, Liederverſen und einzelnen Hauptſtücken, und für die obere Stufe in erweiterter Bibelkenntniß durch Sprüche, Gleichniſſe, Evangelien und Epiſteln, in Kirchenliedern und dem vollſtändigen Katechismus Luthers beſtehen. Da ſehn wir denn freilich, daß Herr „ua“ in der Wahl des Stoffes ſelbſt uns nichts Neues bringt; denn was er verlangt, das iſt bereits in jeder guten Schule dem Religions=Unterricht zu Grunde gelegt worden. Das Beſondere ſeines Verfahrens beſteht allein in der Concentration der Behandlung, die dann auch zur Folge haben ſoll, daß künftighin die leidige Zerſplitterung der Lectionen in bibliſche Geſchichte, Bibelkunde, Bibelleſen, Katechismuslehre, Pericopenerklärung, Aufſagen der Sprüche u. ſ. w. vermieden werde. Und das wäre allerdings ein Vortheil, um deswillen allein das Rudthardt'ſche Lehrverfahren in der Volksſchule eingeführt zu werden verdiente. Von dieſer Seite betrachtet, wird Niemand den Fortſchritt, der in demſelben liegt, verkennen. Denn durch das Neben= und Nacheinandertreiben der dem Religions=Unterrichte eingeordneten Disciplinen erwuchs dem Lehrer die große Schwierigkeit, ein in allen ſeinen Theilen wohl abgerundetes, ſtets lückenloſes Chriſtenthum zu lehren, und ſtatt des einen, ſtetig fortſchreitenden Ganges, der Geſchichte, Belehrung und Erbauung zweckmäßig in ſich einte, entſtanden deren mehrere, deren gegenſeitige Beziehungen zu einander der Schüler ſelten in vollkommener Klarheit zu erfaſſen vermochte. Auch wird dadurch, wie der Zerſpaltung des laufenden Unterrichtsfadens ſelbſt, ſo auch der Zerſplitterung der darauf verwendeten Zeit vorgebeugt und der thätige, ſeinen Gegenſtand vollkommen inne habende Lehrer wird bei Anwendung des neuen Lehrverfahrens in kürzerer Zeit zum Ziele gelangen wie ehedem. Freilich gehört eben dazu, daß der Lehrer Herr des Stoffes ſei und das

Digitized by Google

bringt uns auf das zweite Erforderniß zu einer zweckentſprechenden Anwendung der Ruthardt'ſchen Methode.

II. Es gehört am Ende wenig dazu, den Stoff, der nach „u a's" Vorſchlage für den Zeitraum von 2 Jahren 1 — 2 Druckbogen umfaſſen könne, ſich feſt einzuprägen; aber ſoll er nicht blos im Kopfe, ſondern im Geiſte und Gemüthe des Lehrers haften, ſoll er nicht blos angelernt, ſondern eingelebt ſein, damit er dem Schüler ſo mitgetheilt werden könne, daß er auf denſelben einen wirklich bildenden Einfluß äußert: ſo gehört mehr dazu, als ein blos mechaniſches, äußerliches Auffaſſen, und der nicht wirklich durchgebildete Lehrer wird keinen Gewinn von der Betreibung der neuen Methode haben. Dieſe Schwierigkeit könnte am Ende dadurch gehoben werden, daß dem Lehrer über die Behandlung des Normalſtoffes einzelne Erläuterungen und Winke oder ein beſonderer Leitfaden beigegeben würden; allein es fragt ſich, ob nicht dadurch dem geiſtloſen Mechanismus, den aus der Schule zu vertreiben doch ſchon ſeit Jahren alle tüchtigen Pädagogen bemüht geweſen ſind, von Neuem Vorſchub geleiſtet würde. Das iſt gewiß, daß durch Beifügung eines Commentars das freie geiſtige Denken gehindert und dadurch das Intereſſe an dem Gegenſtande erlahmen würde. Soll dieſes immer friſch erhalten werden, ſo dürfen — obwohl der Normalſtoff ein und derſelbe bleiben muß — doch keine geiſtloſen Wiederholungen ſtatt finden, ſondern aus des Lehrers innerſtem Gemüthe müſſen friſch und freudig die Gedanken emporſteigen, um klar und lebendig auf den Schüler überzugehen. Nur durch ein ſolches „Inwendigmemoriren" kann durch den Normalſtoff das erreicht werden, was Endbeſtimmung alles Religions = Unterrichts iſt.

Auf den Lehrer kommt alſo bei Anwendung der Ruthardt'ſchen Methode das Meiſte an. Ein geiſtloſer Lehrer wird dem Schüler den Stoff nicht bis zur Unverlierbarkeit einzuprägen verſtehen — er wird es allerdings, äußerlich und für eine gewiſſe Zeit —; aber ſelbſt das fleißigſte Repetiren von Seiten der Schüler wird nicht im Stande ſein, ein lebensvolles Auffaſſen des Stoffes zu erſetzen. Der Schüler muß nothwendig begeiſtert werden, und wie viele Lehrer das verſtehen, wird Jeder wiſſen, der die Verhältniſſe kennt, unter denen die Lehrer gebildet werden, unter denen ſie in ihrem Amte wirken. Sollten ſich dieſe für die Zukunft günſtiger geſtalten — und daß ſie es werden, dafür bürgt uns der hohe, ſtets auf Beförderung der Volkswohlfahrt durch Volsbildung gerichtete Sinn unſerer Behörden —; ſo ſtände dem neuen Lehrverfahren gewiß eine weitere Ausbreitung bevor. Für jetzt wird es wol ſeine Exiſtenz allein nur in der Theorie begründen, da es, ſchlecht ausgeführt, mehr Schaden als Nutzen bringen dürfte. Daß es im Strome der ſich drängenden und treibenden Erſcheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik nicht als gehaltloſe Schaumblaſe ſpurlos verſchwinden wird, dafür bürgt uns einerſeits die fortſchreitende Thätigkeit des Schöpfers

Digitized by Google

der Methode ſelbſt, andererſeits der regſame Geiſt der Zeit, der ſelbſt das Geringſte auszubeuten verſteht, wenn es nur an ſich einen gehaltvollen Kern beſitzt und für die Zukunft etwas Gutes verſpricht.

Die Schwierigkeiten, ſowohl hinſichtlich des Auffaſſens des Stoffes für Lehrer und Schüler, als überhaupt der ganzen Behandlungsweiſe der Sache, zu überwinden, gibt der Verfaſſer der Abhandlung im kirchlichen Anzeiger mehreres Beherzigenswerthe an, das uns zugleich auf den letzten Punkt, die weitere Verarbeitung des Stoffes führt:

1) ſoll der Stoff zunächſt vom kleinſten Umfange gewählt,
2) auf genaue Ausſprache gehalten,
3) durch Zwiſchenfragen das Behalten und Verſtändniß gefördert,
4) der Stoff mit erhöhter Stimme vorgetragen,
5) öfters niedergeſchrieben,
6) in andere Formen umgewandelt,
7) mit Selbſtbeachtung wiederholt,
8) desgleichen auch mit Reflexion und
9) überhaupt in jeder Hinſicht benutzt werden.

III. Da dieſe neuen Andeutungen zur Überwindung der Schwierigkeiten ſich zugleich auch auf den Unterricht in der Mutterſprache beziehen, ſo können nicht alle derſelben Anwendung auf den Religions-Unterricht erhalten. Was den erſten Punkt betrifft, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß für Schüler in der Unterklaſſe zuerſt nur ein geringer Stoff und — wollen wir hinzuſetzen — ſelbſt wol erſt mit Beginn des zweiten Schuljahres gewählt werden darf. Nur entſteht dabei eine neue Schwierigkeit durch das öftere Wechſeln des Normalſtoffes, was doch nicht zu umgehen iſt, wenn der Schüler vollſtändig in das Chriſtenthum eingeführt werden ſoll. Beim Fortſchreiten zu einem neuen Normalſtoffe tritt der ältere, ſelbſt bei der fleißigſten, mit Selbſtbeachtung und Reflexion vorgenommenen Wiederholung, doch mehr in den Hintergrund, und das Kind wird ſich immer an das ihm zunächſt Dargebotene halten. Es muß unter allen Umſtänden eine, das Unterrichten ſehr erſchwerende Aufgabe ſein, fortwährend auf den ſchon ausgenützten Stoff zurückzuführen, ohne den neuen doch außer Augen zu laſſen, und wol wenige Lehrer möchten an dieſer Klippe gefahrlos vorüberſteuern. Dann tritt hier noch der Umſtand ein, daß in einer getheilten Schule, an der mehrere Lehrer in mehreren Claſſen wirken, die ſich eng an einander ſchließenden einzelnen Theile des geſammten Normalſtoffes ſelten wol von den verſchiedenen Lehrern auf gleich geiſtbildende Weiſe behandelt oder auch nur lückenlos aneinander gefügt werden, ganz abgeſehen davon, daß die Wiederholungen in den obern Klaſſen wol nie der Behandlungsweiſe in der Unterklaſſe und den Anſichten des Lehrers derſelben entſprechen dürften. Auch in der ungetheilten Schule ſind die Schwierigkeiten bei Behandlung des Normatſtoffes keine geringen; denn, da dieſelbe das unausgeſetzte unmittelbare Einwirken

Digitized by Google

des Lehrers auf jeden einzelnen Schüler verlangt, ſo iſt nicht abzuſehen, wie der Lehrer ſeine Thätigkeit auf die verſchiedenen Abtheilungen vertheilen will. Sicherlich wird Herr „ua“ uns im Laufe der Zeit ſeine Erfolge nach Anwendung des Ruthardt'ſchen Lehrverfahrens und zugleich die Mittel und Wege mittheilen, durch welche jene Hinderniſſe überwunden oder wenigſtens umgangen werden können.

In einer Klaſſe mit Schülern, die im Allgemeinen auf ein und derſelben Stufe ſtehen, läßt ſich das Ruthardt'ſche Lehrverfahren gewiß am zweckmäßigſten anwenden und hier namentlich wird es am eheſten möglich ſein, den Normalſtoff ſo auszunutzen, daß er des Kindes Seelenkräfte allſeitig in Anſpruch nimmt und ſich mit ſeinem ganzen geiſtigen Sein und Weſen aſſociirt. Daß dieſes erreicht werde, dazu gehört vor Allem, wie bereits oben angeführt iſt, eine mit Selbſtbeachtung und Reflexion betriebene Wiederholung. Durch eine ſolche wird der Normalſtoff, wenn er bis da nur äußerlich am Kinde haftete, vermittelſt ſelbſtthätigen Denkens erſt feſtes Eigenthum deſſelben; es wird ihn, gleichſam als etwas Selbſterrungenes, mit deſto größerer Freude betrachten, und dieſe wird ihren belebenden Einfluß auf das ganze ſittliche und religiöſe Leben des Kindes ausüben und das Ihre mit zu dem beitragen, was Herrn „ua“ als Geſammtfolge einer geiſtvollen Anwendung des neuen Lehrverfahrens erſcheint; nämlich: eine intenſive, kräftige Erfaſſung des ganzen Seelenlebens, edle Characterbildung, innere Tüchtigkeit, Begründung eines richtigen Verhältniſſes des Menſchen zur Menſchennatur, zur äußern Natur, zum Leben, zur Geſchichte, zum Vaterlande, zum Schöpfer und damit zugleich Erzeugung der Ehrfurcht vor Gott, Zufriedenheit mit dem Looſe, Achtung vor Recht, Geſetz und Obrigkeit, Liebe zu Mitmenſchen, zur Natur, zum Vaterlande und ſelbſt zur Kunſt.

In wiefern dies Alles nicht auch mit irgend einer andern, geiſtreich angewendeten Methode erreicht werden könne, wollen wir dahin geſtellt ſein laſſen; uns ſcheint der Hauptgewinn, den wir durch Einführung des R. Lehrverfahrens in unſern Schulen unter den günſtigſten Verhältniſſen haben können, vor Allem in folgendem Gedoppelten zu liegen:

1) wird der **Lehrer** durch dieſe Methode in Stand geſetzt werden, am ſicherſten die ſtete Verfolgung eines rein-formellen oder rein-materiellen Bildungsweges zu vermeiden und die Mittelſtraße endlich aufzufinden, und

2) erhält der **Schüler** einen koſtbaren Schatz für das ganze Leben, der nicht äußerlich, ſondern in ihm ſelbſt liegt und geeignet iſt, ihn zu fortdauernder geiſtiger Thätigkeit anzuſpornen.

Es iſt alſo Grund genug vorhanden, dem beregten Lehrverfahren unſere größte Aufmerkſamkeit zu ſchenken; obſchon es noch nicht

Digitized by Google

an der Zeit ſein dürfte, einer allgemeineren Einführung deſſelben in die Volksſchule das Wort zu reden. Warten wir erſt die mehr oder weniger divergirenden Urtheile ſtimmberechtigter Pädagogen ab; dann wird es eher möglich ſein, nach Vergleichung der verſchiedenen Ausſagen einen Spruch zu thun, und wir behalten uns vor, ſeiner Zeit das Nähere darüber zu berichten.

Wir ſchließen unſern Bericht mit Anführung noch einiger in den verſchiedenen Journalen erſchienenen Aufſätze, welche wir außer den ſchon beſprochenen der Aufmerkſamkeit unſerer Leſer empfohlen haben wollen.

1. „Über die Mittel- oder Unmittelbarkeit des Religions-Unterrichtes.“ (Sächſ. Schulz. Nr. 20.) Der ungenannte Verfaſſer geht von dem Grundſatze aus, daß jeder Unterricht, recht betrieben, ein Religions-Unterricht und jeder Religions-Unterricht, nicht recht betrieben, kein Religions-Unterricht ſei. Seine Anſichten näher erörternd, faßt nun der Verfaſſer theils die verſchiedenen Unterrichtsfächer, theils den ſyſtematiſchen Religions-Unterricht ſelbſt ins Auge.

Naturlehre und Naturgeſchichte, wenn ſie nicht bloße Gedächtnißübungen ſeien, würden kraftbildend durch Hinweiſung auf Gottes Weſen und Walten, das anſchauend dargeſtellt werden müße.' Geographie, wie ſie jetzt getrieben werde, könne den Religions-Unterricht nicht ſehr fördern: dazu gehöre ihre Betreibung im Leben, z. B. auf Reiſen (?). Bei Geſchichte zeigt er an einem grellen Beiſpiele, wie es nicht gemacht werden dürfe; giebt aber nichts Poſitives. Wer nicht ſelbſt Pſychologie treiben könne, gewöhne die Kinder an's Denken, das ſei Religions-Unterricht. — Den ſyſtematiſchen Religions-Unterricht verwirft er deshalb, weil es keinen ſyſtematiſchen, d. h. vorbereiteten (?) Seelenzuſtand gäbe. Bei einem ſyſtematiſchen Religions-Unterrichte verkehre man das Mittel zum Zweck. Die Religion dürfe nicht unter dem Einfluſſe der Theologie ſtehen; ja, ſelbſt Geſang und Gebet würde unter dieſem Einfluſſe mechaniſch fixirt.

Daß jeder Unterricht ein Religions-Unterricht werden kann, geben wir zu, ſobald der Lehrer ſelbſt nur ein ſittlich-religiöſer iſt; daß aber der ſittliche Wille — wie der Verfaſſer fortfährt — das Fundament aller Religioſität und darum jeder kraftbildende Unterricht ein Religions-Unterricht ſei, dem können wir nicht unbedingt beipflichten. (S. I. Jahrg. S. 22.)

2. (Zille's allgem. Zeitung für Chriſtenthum und Kirche Nr. 40) Aus einer Kritik eines Aufſatzes in der ſächſ. Kirchenzeitung, der die Einrichtung eines Kindergottesdienſtes behandelt, heben wir beſonders die Anſicht des Verfaſſers hervor, daß das Augenmerk

Digitized by Google

in Beziehung auf die Kinderwelt mehr auf Erbauung, in Bezug auf die junge erwachſene Welt mehr auf Belehrung zu richten, und weil die Schule nur nebenbei erbauen könne, die Einrichtung eines kindlichen Gottesdienſtes wünſchenswerth ſei. — Das iſt ganz ſchön; aber wir wollen doch der Schule das Verdienſt laſſen, aus Religionsſtunden, wenn anders nur der rechte Geiſt in ihr lebt, Erbauungsſtunden machen zu können.

3. Herr Rector Müller in Segeberg gibt im erſten Hefte des Schleswig-Holſtein'ſchen Schulblattes ſeine Anſichten über die „Nothwendigkeit des Unterrichts in der Kirchengeſchichte in den Volksſchulen," die wir im Auszuge mittheilen. Er ſagt: bei der Wahl von Beiſpielen zu Religionsſätzen iſt zu beobachten: 1) daß die vorgeführten Perſonen wirkliche Muſter, auch geſchichtlich wahr ſind, 2) daß ſie den Kindern bekannt ſind. Die Bibel iſt hierzu die beſte Quelle; indeſſen iſt es auch erforderlich, in der Geſchichte weiter zu gehen, zumal die neuere Geſchichte „ſich bisweilen darin gefällt, große Dinge aus den trivialſten Urſachen abzuleiten, um ſo weniger aber dem Zuſammenhange mit dem Reiche Gottes nachzuſpüren." — Den Unterricht anſchaulich zu machen (in welcher Beziehung der Verfaſſer die Krummacher'ſchen Predigten lobt) iſt ſehr ſchwer, weil das Land und die Gebräuche Paläſtina's uns zu fremd ſind; darum iſt es wünſchenswerth, dieſelben geſchichtlichen Fakta, wie ſie das Morgenland erlebte, auf vaterländiſchem Boden vorzuführen, (z. B. ſtatt Stephanus Märtyrerthum, das des Joh. Huß). Ferner glauben die Kinder, die Bibelmenſchen ſeien ganz andere als ſie ſelbſt, und deßhalb müſſen vermittelnde Perſonen aufgeführt werden, z. B. Policarpus, Auguſtinus, Bonifacius, Anſcharius, Vicelius, Huß, Luther, Melanchton, Arndt und Spener, Paul Egede und John Elliot, ja ſelbſt der heil. Franz (!) und die heil. Catharina (!) — Frage: Wie ſoll das erreicht werden? — Dadurch nicht, daß man, wie Harniſch in ſeinem größern Lehrbuche zum kleinen Katechismus einzelne Geſchichten einſtreut, ſondern durch eine beſondere, der Kirchengeſchichte gewidmete Stunde im Lectionsplan. Das thut noth, daß die Jugend in dieſer Beſcheid wiſſe; denn wie ſehr iſt namentlich die Einſicht in die Bedeutung der kirchlichen Sinnbilder geſchwunden." Glauben doch Manche, der Fiſch oder der Hahn auf dem Kirchthurme ſeien eben die paſſendſten Figuren für eine Wetterfahne; als müßte man an der Kirche ſehen können, wo der Wind herkommt." Dieſe Bekanntſchaft mit der Kirchengeſchichte wird dann auch dazu dienen, den Eifer für die Miſſion frühzeitig zu erwecken. Als ein, beim Unterricht ſehr brauchbar gefundenes Buch, empfiehlt er die vom norddeutſchen Vereine herausgegebene Kirchengeſchichte.

Für jetzt möchte wol wenig Zeit zur beſondern Ertheilung des kirchengeſchichtlichen Unterrichts in der Volksſchule gefunden werden und darum müſſen wir uns ſchon begnügen, die hauptſächlichſten

Digitized by Google

Facta aus der Geſchichte der chriſtlichen Kirche mit in den Religions-Unterricht einzuweben. Das genügt auch vollkommen, zumal bei Ertheilung des vaterländiſchen oder allgemeinen Geſchichts-Unterrichts doch viel Rückſicht auf die religiöſen Beziehungen der einzelnen Welt-Begebenheiten genommen wird.

4. In dem 3. Hefte des Brandenburg'ſchen Schulblattes liefert K. Bormann eine gediegene Abhandlung „über die Bedeutung des Kirchenliedes für die Schule." Er ſagt, daß es bei Vielen ſcheine (Gloz, ausführliche Erklärungen einiger evangeliſchen Kirchenlieder, S. 4 und Thilo, das geiſtliche Lied, S. 11), als diene das geiſtliche Lied nur kirchlichen Zwecken und ſei nur eine nützliche aber keine nothwendige Forderung an die Schule. Darum wolle er es unternehmen, „den nothwendigen Zuſammenhang des geiſtlichen Liedes mit dem unbeſtrittenen und unbeſtreitbaren Lernſtoff der chriſtlichen Volksſchule nachzuweiſen." Dieſer ſei das göttliche Wort, indem die Volksſchule darin den Grundſtoff für ihre religiöſe Unterweiſung erkenne. Gottes Wort (Rede) verlange aber eine Gegenrede und dieſe eben gebe der Inhalt unſerer geiſtlichen Lieder. Dieſe, mit großer Klarheit dargelegte Behauptung weiſ't er an einzelnen (ungeſuchten) Beiſpielen nach, und erkennt den großen Werth des geiſtlichen Liedes für die Schule namentlich darin, daß es geſchickt erſcheine, dem Kinde es anſchaulich nahe zu bringen, welches Leben in ihm ſelbſt das göttliche Wort gewinne und wie es ſich daſſelbe innerlich zu eigen machen ſoll; daß mit ihm der Glaube in die Seele des Kindes gepflanzt werden könne.

Literatur.

A. Für den Lehrer.

1) Zum Selbſtſtudium.

1) **Vorſchläge zur Verbeſſerung des Religions-Unterrichts in der Volksſchule.** Herausgegeben vom Voigtländiſchen Volksſchullehrer-Verein. Plauen, Neupert, 1845. gr. 8. (5 Bg. geh. 4 Sgr.)

In wiefern dieſe Schrift wirklich der Beachtung werth iſt, werden die Lehrer ſchon aus einer kurzen Anführung der gemachten Vorſchläge erſehen können. Dieſe beziehen ſich theils auf größere Vereinfachung des Unterrichts, theils auf gründlichere Behandlung einzelner Lehren. Die Vereinfachung des Religions-Unterrichts ſoll einmal durch Weglaſſung mancher Lehren bewirkt werden, ſo namentlich derjenigen von der Wahrhaftigkeit, Unverän-

Digitized by Google

derlichkeit und Unabhängigkeit Gottes, von den Pflichten der Selbſtſtändigkeit, der Willensveredlung, der Achtung der Freiheit Anderer; beſonders erſcheinen auch dem Verfaſſer die vielen Beweiſe und die häufigen Widerholungen mancher praktiſchen Lehren überflüſſig. Die letzteren zu vermeiden, wird als zweites Mittel zur Vereinfachung des Religions-Unterrichts eine beſſere Anordnung der Religionsgegenſtände empfohlen. Des Verfaſſers eigene berückſichtigt beſonders das Verhältniß der Glaubens- und Sittenlehren zu einander, indem er dieſen den Vorrang vor jenen einräumt, was er noch weiter unten vertheidigt. Eigenthümlich iſt dabei beſonders die Entwicklung der Eigenſchaften Gottes aus der Betrachtung ſeiner Werke, ihre Beziehungen zu einander und ihre Unterordnung unter die Vaterliebe Gottes.

Der zweite Theil des Buches, der Vorſchläge zu einer gründlicheren Behandlung mancher Lehren enthält, empfiehlt zunächſt in den erſten 19 Abſchnitten einzelne Lehren zu einer ausführlichen und tiefen Behandlung, wobei uns namentlich (S. 24) aufgefallen iſt, daß der Verfaſſer vom Lehrer verlangt, bei Beſprechung von der Selbſtbefleckung „den guten, ſchwarzen Anzug anzulegen.“ Dieſe Äußerlichkeit kann allerdings eine, dem Weſen des Lehrſtoffs angemeſſene ernſte Feierlichkeit unterſtützen helfen; wir meinen jedoch, daß hierbei des Lehrers Vortrag und ſeine eigene Gemüthsrichtung das Meiſte bewirken müſſen. Die letzten acht Abſchnitte beziehen ſich mehr auf die Methodik und enthalten viele recht wohl zu beachtende Winke für Lehrer, wenn auch in dem Abſchnitte: „Veranſchaulichung der Glaubens- und Sittenlehre durch Beiſpiele,“ unter dieſen letztern nicht alle gleich treffend und für das kindliche Alter gleich paſſend gewählt ſind.

Das ganze Buch behandelt den vorliegenden Stoff zwar kurz, aber in anregender Weiſe und wird deshalb ſchon ſeinen Leſerkreis finden.

2) Der evangeliſche Religions-Unterricht in den Gymnaſien. Ein Gutachten von **D. W. Landfermann**. Frankfurt a. M., Brönner, 1846. 8. (V. und 64 S. 15 Sgr.)

Dieſe Broſchüre wurde zunächſt nicht für einen literariſchen Zweck geſchrieben, ſondern durch die amtliche Stellung des Verfaſſers, der Schulrath in Coblenz iſt, hervorgerufen. Sie iſt ſeit ihrer Veröffentlichung mannichfach beurtheilt worden, und tüchtige Religionslehrer haben ihre Meinung über dieſelbe meiſtens in verwerfendem Sinne ausgeſprochen. Dennoch hat ſich das Rheinländiſche Provinzial-Schul-Collegium bewogen gefunden, ihrem Inhalte beizuſtimmen, und ſomit iſt wenigſtens nicht zu zweifeln, daß ſie Manches enthält, was für den Lehrer an höhern Unterrichtsanſtalten, für die ſie zunächſt beſtimmt iſt, ſo wie für den Pädagogen überhaupt von Intereſſe iſt. Denn da nach des Verfaſſers ganz richtiger Anſicht der Religions-Unterricht der evangeliſchen Jugend in den Gym-

Digitized by Google

naſien zunächſt keine ſpecifiſch andere Aufgabe hat, als der Religions-Unterricht der übrigen evangeliſchen Jugend, ſo wird es dem Lehrer leicht, bei Verfolgung der einzelnen Paragraphen das Geſagte auf ſeinen Wirkungskreis anzuwenden. — Das ganze Gutachten zerfällt in die 8 Abſchnitte: Vorerinnerungen — der Lehrer der Religion — der Lehrſtoff und ſeine Vertheilung auf die einzelnen Klaſſen — die Lehrbücher — Klaſſenabtheilung und Zahl der Lehrſtunden für den evangeliſchen Religionsunterricht — die Lehrform — die gemeinſamen Andachten des Gymnaſiums — allgemeine Bedingungen des Religionsunterrichts in den Gymnaſien —, von denen namentlich der dritte auch für den Volksſchullehrer von großem Werthe iſt. Wir können nicht unterlaſſen, zur Characteriſirung des Ganzen einzelne Proben aus dieſem Abſchnitte mitzutheilen.

„Den Anfang in der Beſchäftigung mit der Bibel macht auch im Gymnaſium die bibliſche Geſchichte mit ihrem Zuſammenhange von der Schöpfung bis auf die erſte Miſſion in der Apoſtelgeſchichte, als der eigentliche religiöſe Anſchauungsunterricht.“ ... „Wenn der Lehrer zuerſt die Geſchichte vorlieſet, dann ſo einfach als möglich, und mit ſtrenger Beſchränkung auf das, was zur Veranſchaulichung der äußern und innern Momente der Geſchichte unerläßlich iſt, erläutert, nicht aber dieſelbe zu einem Vehikel ferner liegender hiſtoriſch-geographiſcher Anmerkungen oder erbaulicher Nutzanwendungen und catechetiſcher Verſtandesübungen macht, ſondern auf die unmittelbare Wirkung der zu anſchaulichem Verſtändniß gebrachten Geſchichte vertraut, ſodann dieſelbe von den Schülern wiederholt leſen, und ſie frei, aber in weſentlichen Zügen und möglichſt in der Schriftſprache wiedererzählen läßt, und im Ganzen langſam fortſchreitet, und mit öftern Wiederholungen, wozu auch die Erläuterung der ſpätern Geſchichte vielfachen Anlaß gibt, ſo wird jenes Ziel — lebendige und innige Vertrautheit mit der bibliſchen Geſchichte im Einzelnen und im Ganzen — erreicht werden.“

Nachdem der Verfaſſer für das zuſammenhängende Bibelleſen, das in Quarta beginnen ſoll, nur kurze und möglichſt aus der Bibel ſelbſt geſchöpfte Erläuterungen verlangt, fährt er S. 29. fort: „Die bibliſchen Grundbegriffe: Geſetz, Sünde, Schuld, Sünde als Zuſtand und als einzelne That, organiſcher Zuſammenhang des Menſchengeſchlechts, Mitſchuld an der Sünde einer größern Gemeinſchaft und am Übel Anderer, Gnade, Glauben, Werke, Verſöhnung, Rechtfertigung, Heiligung, Leben und Wandeln im Geiſt, Leben, Tod, Vertrauen und Sorge, Treue, Wahrhaftigkeit, Kirche, Seligkeit u. ſ. w. ſind beſonders in genaue Betrachtung zu nehmen, und bei ſolchen Hauptbegriffen beſonders ſind die prägnanten Stellen der beiden ſymboliſchen Catechismen, in der oben ſchon bezeichneten Weiſe, herbeizuziehen. Eine gründliche Erörterung und Rechtfertigung des Wunderbegriffs iſt ferner in den obern Klaſſen überhaupt, und beſonders in unſerer Zeit unerläßlich. Die geeignetſte Stelle dafür

Digitized by Google

wäre wohl da, wo zum erſten Mal bei dem Bibelleſen in Secunda von einem Wunder die Rede iſt.“

Über den kirchengeſchichtlichen Unterricht in den obern Klaſſen heißt es S. 34: „Wie bei der Behandlung der Geſchichte überhaupt, ſo wird beſonders bei der Kirchengeſchichte die Schule nicht in der Notizenmaſſe und in der tabellariſchen Vollſtändigkeit, ſondern in der anſchaulichen Darſtellung der Culminationspunkte mit lebendiger Darſtellung ausgezeichneter Perſönlichkeiten, wie Auguſtin Chryſoſtomus u. ſ. w. neben raſcher Vermittelung der Geſammtüberſicht ihre Aufgabe zu erkennen haben, und weniger bei Verirrungen und Ausartungen, wie bei dem jedoch nicht ganz zu übergehenden Judenthum, welches wieder in die Kirche eindrang, und dem Heidenthum des ſpätern Mittelalters, als bei den reinen und echten Regungen des chriſtlichen Lebens, alſo hauptſächlich bei den erſten Jahrhunderten, der germaniſchen Miſſion durch Bonifacius u. ſ. w., bei der Reformation und ihren Vorläufern, ſodann bei Spener und Franke und ihrer Zeit, der Brüder-Unität, endlich bei den Lebensregungen der neuern Zeit verweilen, und hier unbedenklich auch das neueſte, wie die Abſchaffung der Sklaverei, die Mäßigkeits- und Guſtav-Adolph's-Vereine, die Bibelgeſellſchaften u. ſ. w. berühren. Überall aber iſt zu urgiren, daß das echt chriſtliche im Glauben und Leben aller Jahrhunderte geſchichtliches Eigenthum unſerer am erſten Pfingſttage beginnenden evangeliſchen Kirche iſt.“ — „Endlich iſt noch eines Stoffs für den evangeliſchen Religions-Unterricht zu erwähnen, der dem Gymnaſium eben ſo werth wie der Volksſchule ſein, und wenn irgend möglich, in allen Klaſſen des Gymnaſiums den angemeſſenen Platz finden ſollte. Dies iſt der Kern des evangeliſchen Liederſchatzes.“

Ob diejenigen Directoren der rheinländiſchen Gymnaſien, welche einer freiſinnigen Auffaſſung des religiöſen Elementes huldigen, der Ausführung der in dem Gutachten beregten Ideen ſich unterziehen werden, wollen wir dahin geſtellt ſein laſſen; erfreulich aber iſt es, daß auch für höhere Anſtalten der geſammte Religions-Unterricht nach und nach in eine Stellung zu den übrigen Unterrichtsfächern tritt, wie ſie ihm von Rechtswegen zukommt.

3) Über die Bedeutung des Religions-Unterrichtes an höhern Bildungsanſtalten. Schulrede von Dr. K. R. **Hagenbach**, Profeſſor der Theologie an der Univerſität und Religionslehrer an dem Pädagogium in Baſel. Zürich, Meyer und Zeller. 1846. 8. (31 S. 5 Sgr.)

Auch dieſes Schriftchen liefert den Beweis, daß auf höhern Lehranſtalten immer mehr für Ertheilung eines guten Religionsunterrichts gethan wird. Der Redner beantwortet zuerſt die Frage: iſt die Religion überhaupt ein Unterrichtsgegenſtand an höhern Bildungsanſtalten? mit „Ja“, indem er die Anſichten der Gegner bündig widerlegt, zugleich aber darauf hindeutet,

Digitized by Google

daß ſich zwar der Religions-Unterricht wie die übrigen Unterrichtsfächer in der wiſſenſchaftlichen Sphäre bewege, aber nicht in ihr aufgeh, ſondern noch eine andere Lebensſphäre zu ſeiner Vorausſetzung habe, die religiöſe. Wie weit nun die wiſſenſchaftliche Seite der Religion bei der religiöſen Erziehung des Menſchen überhaupt in Betracht komme und wie ſie ſowol zum eigentlich Religiöſen als zum Wiſſen überhaupt ſich verhalte, macht nun der Redner zum Gegenſtand gründlicher Erörterung. Beſonders hebt er hervor, daß es nothwendig ſei, dem jugendlichen Geiſte Wiſſenſchaft und Religion aus dem rechten Geſichtspunkte betrachten zu lehren, indem er namentlich an zwei Wiſſenſchaften, an der klaſſiſchen Philologie und den Naturwiſſenſchaften zeigt, wie dieſe ſowol am rechten Orte auseinander zu halten, als auch auf einander zu beziehen ſeien. — Die ganze Rede durchweht ein milder aber erfriſchender Hauch, das beſte Zeugniß für den Redner, daß er ſelbſt von ſeinem Gegenſtande tief durchdrungen ſein muß.

4) Mittheilungen aus dem Gebiete der theoretiſchen und praktiſchen Katechetik von **M. E. L. Schweitzer**. Schulrath, Direktor der beiden Bürgerſchulen und Seminarinſpector in Weimar. I Band. Leipzig, Hentze, 1846. 8. (VI und 188 S. 17 ½ Sgr.)

Bei der entſchiedenen Richtung, in welcher ſich der Geiſt des Buches bewegt, dürfte daſſelbe derjenigen Partei, welche der theologiſchen Denkgläubigkeit das Wort redet, kaum empfohlen werden, wenn nicht beſonders der praktiſche Theil von hoher didaktiſcher Bedeutung wäre. Zu dieſem gehören die Abſchnitte 2—6, welche Unterredungen über verſchiedene Bibelſtellen und andere religiöſe Themata, und 7—13, welche Entwürfe zu Unterredungen über Bibelſtellen enthalten; während der 14. Abſchnitt Literariſches aus dem Gebiete der Katechetik mit beſonderer Rückſichtnahme auf die, von J. Andreas Hoffmann bei Meyer und Zeller in Zürich erſchienenen „religiöſen Unterhaltungen eines Lehrers mit ſeinen Schülern erſter Klaſſe", und der 15. einige Kurioſa aus dem Katechismus des Jeſuiten Pater Scourille liefert. Zu beklagen iſt es, daß der Verfaſſer durch den Tod verhindert worden iſt, das angefangene Werk fortzuſetzen. *)

5) Der Bibelſpruch im Dienſte des Religions=Unterrichts in evangeliſchen Volksſchulen und Lehrer=Bildungsanſtalten. Mit Berückſichtigung des „bibl. Spruchbuchs zum Schulgebrauch, Calw und Stuttgart, 1845." Von **W. Thilo**, Director des königl. Schullehrer=Seminars und Mitglied der königl. Akademie gemeinnütziger Wiſſenſchaften zu Er-

*) Schweitzer ſtarb am 2. Februar des verfloſſenen Jahres nach zwanzigjähriger verdienſtvoller Amtsthätigkeit im 46. Lebensjahre. Sein Nachfolger iſt Hanſchmann, ehedem ord. Lehrer an der II. Bürgerſchule zu Leipzig.

Digitized by Google

furt. Erfurt, Langenſalza und Leipzig, G. W. Körner, 1846. gr. 8. (56 S. 4 Sgr.)

Man iſt ſchon daran gewöhnt, von dem Verfaſſer dieſes reichhaltigen, wenn auch weniger umfangreichen Schriftchens, nur Gediegenes zu erwarten, und deshalb bedarf es eigentlich wol nur der Aufmerkſammachung von Seiten des Ref., um Lehrer und ſolche, die es werden wollen, zum Studium der neuen Schrift zu veranlaſſen. Sie enthält ſo viel Schönes und in Volksſchulen Anwendbares, daß es ſchwer wird, Proben ihres geiſtigen Gehaltes mitzutheilen. Wir erwähnen nur, daß der Verfaſſer den Religions-Unterricht darum an ein Spruchbuch angeknüpft wiſſen will, weil der evangeliſche Religionslehrer den allgemein chriſtlichen und beſondern amtlichen Beruf habe, ſeine Schüler im evangeliſchen Sinne in den Bereich der Glaubensanſchauung ſeiner Kirche und deren Geiſtesheimath zu führen und darin zu orientiren, und daß dies eben am beſten durch Mittheilung und Erklärung des lautern Wortes Gottes geſchehe. S. 11 heißt es: „Das Spruchbuch führt mich an lauter friſche Quellen, jede aus eigenthümlicher Umgebung ſpringend, jede rein, tief und heilſam, an jeder ein Standort und Ruheplatz, von dem ein Blick weit in die offenen Thalungen des Lebens hinaus vergönnt iſt.“ In Betreff der Auslegung, die hiſtoriſche, logiſche, äſthetiſche und grammatiſche Aufgaben enthält, und vermittelſt welcher der Katechet den als eine Knospe erſcheinenden Spruch zur Blüthe bringen ſoll, erſcheint es dem Verfaſſer von äußerſter Wichtigkeit, darauf Bedacht zu nehmen, 1) „daß der bibliſche Ausſpruch in ſeiner Gliederung von den Schülern erkannt, und deshalb nach ſeinen Hauptgliedern in paßlicher, naturgemäßer Abfolge, d. h. nach ihrer Leichtigkeit oder Wichtigkeit vorgeführt werde; 2) daß die einzelnen Begriffe, aus welchen ſich der Gedanke des Spruchgliedes erbaut und geſtaltet, nach der Folge ſeiner Glieder zu näherer Betrachtung herausgehoben werden; 3) daß die einzelnen Begriffe nach ihrem Inhalte in Reinheit, Tiefe und Fülle klar gemacht werden; 4) daß unter Umſtänden nicht blos gezeigt werde, wie der Spruch zu verſtehen, ſondern auch nicht zu verſtehen ſei; 5) Vergleichung der Sprüche unter einander, entweder ähnlicher, oder ſcheinbar widerſprechender Schriftſtellen.“ Was die Anwendung betrifft, ſo habe ſich der Katechet zu hüten, „daß er dieſelbe, wie nach der Fabel die Moral, allemal hinterdrein bringe, ſondern vielmehr möge er darauf ſehen, daß das, was erforderlich wird, an der geeigneten Stelle im Laufe der auslegenden Betrachtung überraſchend beigebracht werde.“ Durch Auslegung und Anwendung lerne der Schüler den Spruch kennen; davon verſchieden iſt das Können deſſelben, das darin beſteht, „von dem Erkannten freithätig Gebrauch zu machen.“ Somit muß der Spruch durch die Schule auch Sache des Bekennens und Bethätigens werden. Zu Erſterem iſt ein ausdrückliches Erlernen, Üben und Wiederholen erforderlich; bei Letz-

Digitized by Google

terem erinnert der Verfaſſer an den Spruch: „Lehret ſie halten Alles, was ich euch befohlen habe!“ Zum Schluſſe dieſes Abſchnittes ſind die Schwierigkeiten bei Behandlung des Spruches aufgeſtellt, aber auch die großen Vortheile, die eine ſolche gewährt, nachgewieſen. Dann wendet der Hr. Verf. die Spruchbehandlung auf die Bildung der Zöglinge für das Volksſchulamt an und empfiehlt ſchließlich, nach einer Würdigung des Calwer Spruchbuchs, das Erfurter „Spruchbüchlein oder Sammlung einiger Stellen der heiligen Schrift, welche beim Religions=Unterrichte nach dem Katechismus zu gebrauchen ſind.“

Räumliche Grenzen verbieten uns, näher auf das Geſagte einzugehen. Das Buch iſt trefflich, wir empfehlen es.

6) Die Schattenſeiten der Miſſion und Bibelverbreitung. Von einem Freunde Gottes und der Wahrheit. Bellevue bei Conſtanz, 1845. kl. 8. (139 S. 11 ¼ Sgr.)

Das Buch hat für den Lehrer als ſolchen nur in ſo weit Intereſſe, als es ſich über die Bibel als Schulbuch ausſpricht. Dies geſchieht aber in einer Weiſe, die wir vielfach mißbilligen müſſen. Es iſt doch jedenfalls übertrieben, wenn der Verfaſſer S. 24 behauptet, daß das alte Teſtament die Schuld trage, daß der Menſchengeiſt nicht Jahrhunderte früher in die Tiefen der Wiſſenſchaft eingedrungen ſei, daß es eine Schule des Aberglaubens wie gar kein anderes Buch ſei; es iſt mehr als übertrieben, wenn er die Erzählungen deſſelben mit Münchhauſens witzigen Erfindungen in eine Kategorie bringt, wenn er S. 41 ſagt: „Wir ſind überzeugt, daß Jünglinge oder Jungfraun oder Kinder, die dieſes Buch geleſen und verſtanden haben, jene ſittliche Reinheit, jene geiſtige Keuſchheit auf immer verloren haben, die weit mehr werth iſt, als äußerliche Reinigkeit und Gerechtigkeit vor Menſchen.“ Der Verfaſſer vergißt ganz, daß die Anſchauungsweiſe der Alten eine ganz andere war, als die der jetzigen Zeit, und daß der Schüler beim Gebrauch der Bibel in das Verhältniß derſelben geſchickt eingeführt werden muß. Auch uns erſcheinen jene ſchmutzigen Stellen, die der Verfaſſer von S. 30—37 aufzuzählen ſich bemüht, als nachtheilig für die Sittlichkeit des Schülers; aber ein Lehrer, der es verſteht, Religions=Unterricht auf Grundlage der Bibel zu ertheilen, wird dieſe Nachtheile ſchon zu vermeiden wiſſen. Wir werden ja ſehen, ob die Zeit nahe iſt, in welcher man es für unbegreiflich finden wird, „daß man dieſes heilige Buch und ſeine unbeſchränkte Lecture zu einem frommen und heiligen Werke gemacht hat.“ Bis dahin aber wollen wir uns in dem vernünftigen Gebrauche deſſelben in unſern Schulen nicht ſtören laſſen.

7). Das heilige Land und die angrenzenden Landſchaften. In anſchaulichen Schilderungen dargeſtellt von Ferd. Bäßler, Diaconus zu Fraiburg an der Unſtrut. Merſeburg, Garcke, 1846. kl. 8. (XVI. und 192 S. 15 Sgr.)

Vorliegende Schrift, die nach Inhalt und Form für jeden Ge-

Digitized by Google

bildeten überhaupt Werth hat, iſt beſonders auch dem Religionslehrer zu empfehlen, der ſich zur wirkſameren Betreibung der bibliſchen Geſchichte mit den auf dieſelbe bezüglichen Örtlichkeiten bekannt machen will. Und das iſt im Grunde nothwendig, da eine lebenvolle, durch deutliche Anſchauung erworbene Darſtellung den Unterricht ungemein zu fördern im Stande iſt. Das Buch iſt, obwol planmäßig gearbeitet, nicht nach Art der gewöhnlichen Beſchreibungen des gelobten Landes ſyſtematiſch abgefaßt, ſondern esg eſtattet, von Landſchaft zuLandſchaft fortſchreitend, jedesmal den Geſammtüberblick derſelben. „Wie vor dem Auge des Wanderers ſollte der Phantaſie des Leſers Berg und Thal, Saatfeld und Wüſte, Städte und Flecken, Fluß und See, Waldung und baumloſe Steppe in buntem Wechſel vorüberziehn; und zwiſchenhin die characteriſtiſchen Geſtalten der Thierwelt wie des Menſchenlebens, die landſchaftliche Staffage bilden.“

Das Buch iſt ganz geeignet, ſich namentlich auch in der Schulwelt Freunde zu verſchaffen.

2) Zum Unterricht.

8) Neue Schullehrer=Bibel. Das neue Teſtament; zum Gebrauche für Schullehrer, erläutert und mit katechetiſchen Fragen verſehen von **Gottl. Euſeb. Fiſcher.** 2. Theile. Eisleben, Reichardt, 1846. gr. 8. (608 und 558 S. 2⅔ Thlr.)

Der ehrwürdige Verfaſſer dieſer neuen Schullehrer-Bibel hat ſich bereits durch verſchiedene Schriften religiöſen Inhalts einen wohlverdienten Namen erworben; dies ſein neueſtes Werk wird ſeine Verdienſte nicht ſchmälern, da es den Lehrer auf einfache aber gründliche Weiſe in das Verſtändniß des neuen Teſtaments einführt. Die Einrichtung iſt in beiden Theilen dieſelbe, indem jedem einzelnen bibl. Buche eine gedrängte Einleitung vorangeht, in jedem Kapitel aber das Zuſammengehörige unter einer beſondern Überſchrift in ſeinem Zuſammenhange gegeben wird, woran — das iſt das vorzugsweiſe Eigenthümliche des Buches — katechetiſche Fragen, auch etwaige didactiſche Winke angeſchloſſen ſind und einige Liederverſe das ganze beſchließen. Die Erklärungen jedes einzelnen Verſes ſind ganz für den Gebrauch in der Schule berechnet, ſehr ausführlich und enthalten nichts Überflüſſiges, obwol ſie der ſtreng orthodoxen Partei hie und da zu oberflächlich erſcheinen dürften. Um dem Leſer einen Begriff von der Art und Weiſe der Erklärungen zu geben, ſetzen wir den 1. Vers des Evang. Joh. her: „Im Anfange [1]) war das Wort [2]), und das Wort war bei Gott [3]), und Gott war das Wort [4]).

[1]) Bevor noch Etwas war, außer Gott, vor der Schöpfung. Eben ſo 1. Moſ. 1, 1. [2]) Das Schöpferwort, die ſchaffende Kraft. Daher 1. Moſ. 1, 3. der Ausdruck: Gott ſprach, es werde Licht; und Pſ. 33, 6: Der Himmel iſt durch das Wort des Herrn gemacht und alle ſein Heer durch den Geiſt (Hauch) ſeines Mundes (ſein Wort,

Digitized by Google

ſeinen Befehl). [4]) War gleichſam noch nicht ausgeſprochen, hatte ſich noch nicht geäußert, ſo lange noch keine Schöpfung war. [4]) Gott ſelbſt war das Schöpferwort; denn es war noch nichts als Gott.

Der erſte Theil umfaßt die hiſtoriſchen Bücher des neuen Teſtaments, der zweite die Briefe und Apocalypſe. Unter den neuern Schullehrer-Bibeln nimmt die Fiſcher'ſche unbedingt einen der erſten Plätze ein und wir können ſie deshalb aus voller Überzeugung allen Lehrern empfehlen, zumal der Preis bei guter Ausſtattung ein verhältnißmäßig geringer iſt.

9) Schul-Bibel, das iſt: Erklärung und Auslegung der heiligen Schrift von dem Standpunkte der heiligen Wiſſenſchaft und nach den Bedürfniſſen unſerer Zeit. Ein Handbuch für Geiſtliche, Lehrer und gebildete Ältern, von Dr. J. F. Th. **Wohlfarth**, evang. Prediger zu Kirchhaſel bei Rudolſtadt. Neues Teſtament, 1—6 Heft. Neuſtadt a. d. Orla, Wagner, 1846. (à Heft 8. Bg. 10 Sgr.)

Eine Zuſammenſtellung dieſer mit der Fiſcher'ſchen Bibel ergiebt in Bezug auf Übereinſtimmendes und Unterſcheidendes in der Anordnung folgende Reſultate: Gemein hat ſie mit der Fiſcher'ſchen nur die Stellung der Einleitung in die einzelnen Bücher zu Anfange jedes derſelben; des von ihr Verſchiedenen iſt aber dreierlei. Einmal ſind die Erklärungen bei weitem nicht ſo ausführlich und genau, indem im Texte ſelbſt nur einzelne unverſtändliche Worte erläutert ſind, das Übrige aber nachträglich in kurzen Sätzen verdeutlicht iſt; dann ſind jedem Verſe Parallelſtellen beigegeben, die bei Fiſcher fehlen, und endlich — die Hauptſache — folgen am Ende jedes Kapitels und ſeiner Erklärungen mehr oder weniger ausgeführte erbauliche Betrachtungen, die hinreichenden Stoff zu religiöſen Unterredungen mit den Schülern darbieten, aber auch für häusliche Erbauung ſich eignen. Aus dieſen Andeutungen geht ſchon hervor, daß die Bibel einen weitern, auch auf dem Titel ausgeſprochenen Zweck verfolgt, und deshalb bei dem Gebrauche von Seiten des Lehrers eine tüchtige Vorbereitung auf die Bibelſtunden nothwendig macht. Dem Schulmanne als ſolchem bietet die Fiſcher'ſche Bibel mehr, indem die didactiſche Seite des Bibelunterrichts mit berückſichtigt iſt; in ſofern aber die Wohlfarth'ſche dem Lehrer auch als Gebildeten überhaupt Vieles darbietet, was die F.'ſche nicht gewährt; ſo wird ſie Manchem ſchon darum lieb werden, wenn ſie auch bei weitem mehr für den Zweck häuslicher Erbauung angeſchafft werden dürfte. Eine der Betrachtungen, ſo ſchön ſie oft ſind, hier anzuführen, geſtattet der Raum nicht; wir beſchränken uns deshalb auf die Erklärung des 1. Verſes des Evang. Joh. „die Wahrheit und ihre vollkommene Erkenntniß, die höchſte Weisheit (Wort), lange zuvor vorhanden, ehe die Welt geſchaffen wurde, 1. Moſ. 1, 1. wohnte in Gott und durch ſie und nach ihren heiligen Geſetzen wurde die Welt geſchaffen, Pſ. 33. 6., Hiob 12, 13.

Die ſechs erſten Hefte umfaſſen die Evangelien, die Apoſtel-

Digitized by Google

geſchichte und die Briefe bis Gal. 2, 19. Bei Beendigung des ganzen Werkes werden wir im Stande ſein, ſpecieller auf daſſelbe eingehen zu können.

10. Geiſt der Bibel für Schule und Haus. Auswahl, Anordnung und Erklärung von M. **Moritz Erdmann Engel**, weiland Stadtdiaconus und Senior des geiſtl. Miniſterii in Plauen. Nebſt einem kirchengeſchichtlichen Anhange. 15. unveränd. Auflage. Leipzig, Hinrichs. gr. 8. (VI. und 486 S. ½ Thlr.)

Eine fünfzehnte Auflage ſpricht ſchon für den Werth des Buches, das bei ſeiner Verbreitung zu bekannt iſt, als daß wir es einer nähern Kritik zu unterwerfen für nöthig hielten. Es enthält 1) bibliſche Geſchichten des alten und neuen Teſtaments. Dieſen ſind beigefügt: a) geſchichtliche Ergänzung, von den Makkabäern bis zur Zerſtörung Jeruſalems; b) kurze Nachricht über die jüdiſchen Glaubensſecten; c) eine Beſchreibung von Paläſtina und Jeruſalem; d) Nachrichten und Sagen über die fernere Geſchichte des Paulus und einiger anderer Apoſtel; e) Geſchichte der Zerſtörung Jeruſalems. 2) Bibliſche Begeiſterung in heiligen Geſängen. 3) Bibliſche Glaubens- und Sittenlehren alten und neuen Teſtaments. 4) Bibliſche Lebensanſichten und Klugheitsregeln alten und neuen Teſtaments. — Ein Anhang von 14 Seiten enthält noch eine Darſtellung der Schickſale und des Zuſtandes der chriſtlichen Religion und Kirche von der Zeit nach Chriſti Tode bis auf die unſere, und einige Andeutungen über den Gebrauch des Buches in der Schule.

11) Ausführliche Methodik des Bibelleſens und der Bibelkunde. Ein Hülfs= und Handbuch für Alle, welche die Bibel mit Schülern zu behandeln haben. Von **A. Ludewig**, Direc. des Schullehrer=Sem. und der geſammten nicht gelehrten Schulanſtalten in Wolfenbüttel und Docenten am Prediger=Sem. daſelbſt. 2 Bände. Wolfenbüttel, Holle 1846 gr. 8. (XIV. und 542 — XIV. und 571. S. 3 Thlr.)

Wer kein Freund von Bibelauszügen iſt, ſondern nach vortrefflicher Anleitung die Bibel ſelbſt mit ſeinen Schülern — natürlich mit Auswahl — leſen und verſtehen lernen will, der greife zu dieſem Werke; es kann ihm für ſeinen Zweck nicht leicht ein trefflicheres geboten werden. Ein Hauptvorzug deſſelben vor andern ähnlichen Werken beſteht beſonders in der genauen Unterſcheidung des Bibelleſens von der Bibelkunde, was ſowol theoretiſch als praktiſch deutlich gemacht iſt; dann in der zweckmäßigen Vertheilung des geſammten Stoffes auf einen zweijährigen Curſus und endlich in der Alles berückſichtigenden Gliederung des Materials für jede einzelne Lection. Der theoretiſche Theil der Methodik des Bibelleſens (S. 1—53 des 1. Bandes) verbreitet ſich in 5 Kapiteln ſpeciell über den Zweck, die Zeit, den Geiſt des Bibelleſens, das Verfahren bei demſelben, ſowie über die, dem Schüler zum Bibelleſen nöthigen Vorkenntniſſe (bibliſche Geſchichte, bibliſche Geographie, bibliſche Alterthümer); der praktiſche Theil füllt den 1 Band

Digitized by Google

vollends, den 2. bis S. 415, und zerfällt in 176 Lectionen, von denen 88 auf das alte und eben ſo viele auf das neue Teſtament kommen. Jede einzelne Lection gibt in gewöhnlich 6 Abſchnitten einmal den Inhalt deſſen, was geleſen werden ſoll, dann die mündliche Ergänzung des nicht Geleſenen, hierauf eine Erklärung des ganzen Abſchnittes im Allgemeinen und deſſen, was geleſen iſt, im Beſondern, dann die Anwendung für Unter- und Oberclaſſen in vielen Thematen, ſodann Kernſprüche für das Spruchbuch der Unter- und Oberclaſſe, und endlich Parallelſtellen. — Der theoretiſche Theil der Methodik der Bibelkunde (S. 419 bis 427) behandelt den Unterſchied zwiſchen Bibelleſen und Bibelkunde, was die Bibelkunde eigentlich lehre, wie ſie gelehrt werden ſoll, und welche Anforderungen man an den Lehrer der Bibelkunde zu machen hat; der praktiſche Theil (S. 428 bis zum Schluß) gibt kurze Einleitungen zu jeder der zuſammengeſtellten Büchergruppen wie zu jedem Buche ſelbſt, dann den Hauptinhalt, die allgemeine Angabe des Inhalts und die ſpecielle Angabe des Inhalts der einzelnen Kapitel, hierauf das beſonders hervorzuhebende Geſchichtliche und Chronologiſche, Geographiſche, Theokratiſche, Archäologiſche, Religiöſe und Sittliche, und zuletzt verſchiedene Aufgaben.

Von beſonderm Nutzen für den Lehrer dürfte die Angabe des Verfahrens bei Behandlung der ausgewählten bibliſchen Abſchnitte ſein, wie es der Verf. in der Vorrede angibt. Dort heißt es: „Nachdem der Lehrer den § 15. S. 18. 19 im theoretiſchen Theile gegebenen Anweiſungen gemäß den Unterricht eröffnet hatte, gab er, wenn die mündliche Ergänzung voraufgehen mußte, zunächſt dieſe mit den in der Methodik angegebenen Worten, wobei es ihm jedoch unbenommen blieb, den Hauptinhalt mit eigenen Worten, nur immer ziemlich in demſelben Umfange wie im Buche, wiederzugeben. Hin und wieder wurde dabei auf einzelne beſonders beweiſende Verſe in den zu ergänzenden Kapiteln hingewieſen, und dieſe wurden geleſen. Kam dann die Reihe an das zu leſende Kapitel ſelbſt, ſo ließ der Lehrer daſſelbe entweder von den geübteſten Schülern vorleſen, oder, was ſich oft als ſehr zeiterſparend und das Verſtändniß befördernd herausſtellte, er las es theilweiſe ſelbſt vor. In beiden Fällen wurden bei jedem Verſe die nöthigen Sach- und Worterklärungen ſogleich eingeſchaltet und die etwa anzuziehenden Parallelſtellen verglichen. War dann noch einmal mündliche Ergänzung nöthig, ſo wurde dieſe bis zum Ende des Abſchnittes gegeben.“

„Wenn auf dieſe Weiſe der Abſchnitt durchgegangen war, ſo wurde zunächſt die allgemeine Erklärung des Ganzen, wo ſie nöthig war, gegeben und dann auf das Hauptthema hingeleitet, bei deſſen Behandlung immer die ſorgfältigſte Rückſicht auf den Text genommen wurde. Geſtattete es dann die Zeit, ſo wurden auch noch einzelne von den andern Thematen in der Kürze durchgenommen. Zum Schluſſe

Digitized by Google

wurden die Kernſprüche durchgegangen und zum Eintragen in das Spruchbuch wie zum Auswendiglernen aufgegeben."

12) Vollſtändige Erklärung aller in Dr. Luther's kleinem Katechismus enthaltenen und nach der Ordnung deſſelben folgenden Begriffe durch Beiſpiele und Geſchichten aus der heiligen Schrift. Ein Leitfaden, enthaltend Dispoſitionen zu einer lebendigen und fruchtvollen Erklärung eines jeden Katechismus für Schüler, Schullehrlinge, Schulſeminariſten, Lehrer und Katecheten von J. Pflug. Ansbach, Gummi, 1846. gr. 8. (XIV und 198 S. ½ Thlr.)

Es iſt wahrlich kein leichtes Unternehmen, den Inhalt des ganzen Katechismus begrifflich zu erklären und dabei die Wahl entſprechender Beiſpiele richtig zu treffen; deshalb iſt dem Fleiße des Verf. vorliegenden Verſuches gerechtes Lob zu zollen, wenn er auch hie und da zu oberflächliche Erklärungen oder weniger treffende Beiſpiele gegeben hat, oder Wiederholungen bringt, wie z. B. die Beweiſe für das Daſein Gottes, die er bei Gelegenheit der Erklärung des erſten Gebotes, ſowie des erſten Artikels aufſtellt, und die ganz und gar hätten wegbleiben können. Jeder einzelne Abſchnitt iſt ſo eingerichtet, daß die begriffliche Erklärung voranſteht, dann Beiſpiele zur Beachtung wie zur Warnung folgen, und Lehren den Schluß bilden. Über das Verfahren beim Unterrichte ſpricht ſich der Verf. in der Vorrede alſo aus: „Die Begriffe werden nach ihrer Aufeinanderfolge katechetiſch entwickelt, die nun erkannte Wahrheit oder der Inhalt derſelben durch Herſagen der erläuternden und beweiſenden Sprüche bekräftigt, hierauf werden die Schüler aufgefordert, ein oder einige Beiſpiele oder Geſchichten aus der h. Schrift von Perſonen anzuführen, die in der nun erkannten Lehre oder Wahrheit uns zur Nachahmung, zur Beachtung oder zur Warnung dienen. Können die Schüler nicht immer dieſer Aufforderung genügen, ſo kommt ihnen der Lehrer durch Angabe des Kapitels und der betreffenden Verſe der Bibel entgegen, worauf die bezeichnete Stelle von einem Schüler geleſen, vom Lehrer abgefragt, und nun die Schüler im Hinblick auf die jedem Abſchnitte beigefügten Nutzanwendungen ermuntert werden, das Gute, das ſie aus dem Beiſpiele oder dem bibl. Abſchnitte entnommen haben, auch zu thun, die Ausſprüche frommer Männer, die ſie eben erkannten, zu beachten, und das Unrecht und das Böſe, welches einzelne Perſonen oder ein ganzes Volk entehrte, herabwürdigte und für Zeit und Ewigkeit unglücklich machte, zu meiden."

13) Chriſtliche Religionslehre. Nach dem Lehrbegriff der evangeliſchen Kirche. Zunächſt für den Gebrauch in höhern Lehranſtalten, von Licent. Theol. Joh. Heinr. Kurtz, Hofr. und Oberl. der Religion, der griech. und hebräiſchen Sprache am Gymn. zu Mitau. 1. Petr. 3, 15. Zweite, verbeſſerte Aufl. Mitau, 1846, bei Fr. G. Lucas. (Leipzig, R. Hartmann.) 8. (VIII und 192 S. 15 Sgr.)

Wie das vorige, ſo legt auch dieſes Buch den Katechismus beim Religionsunterrichte zu Grunde, wenn auch in anderer Weiſe.

Digitized by Google

Einmal fallen die Beziehungen auf die bibl. Geſchichte ganz weg, indem nur einzelne Sprüche jedem §. angehängt ſind, und dann ſind die einzelnen Lehren ſelbſt wie ihre Erklärungen ſo geſtellt, daß dadurch ein tieferes Verſtändniß der göttlichen Dinge im Chriſtenthum vermittelt wird, als ſich in Volksſchulen und ſelbſt in mittlern Gymnaſialclaſſen erzielen läßt. Auf welchem Standpunkte übrigens der Verf. ſteht, geht daraus hervor, daß der erſte Geſichtspunkt, der ihn veranlaßte, den kleinen Katechismus L. ſeiner Religionslehre zu Grunde zu legen, der iſt, den Schüler ſchon bei Mittheilung der bibl. Geſchichte von der Geſetzgebung außer den 10 Geboten auch die claſſiſche Erklärung Luther's auswendig lernen zu laſſen, „daß ſie ihm ſein Lebenlang ein theures Kleinod bleibe;“ der zweite aber der des Bekenntniſſes. „Der Religionsunterricht in der Schule ſteht im Dienſte der Kirche und ſoll darum durch und durch vom kirchlichen Bewußtſein beſeelt und getragen ſein, — und damit dies unverhohlen hervortrete und damit dem Unterrichte im Auge des Lehrers wie des Schülers das dic cur hic beſtändig an der Stirn geſchrieben ſei, muß er vom Bekenntniſſe ausgehen und immerdar zu demſelben zurückkehren.“

Wer bei Ertheilung des Religionsunterrichts ſeine Vernunft gebrauchen will, dem iſt das Büchlein nicht anzuempfehlen, da der Verf. in §. 3 der Anſicht iſt, daß „die Quelle, aus der die chriſtl. Religionslehre zu ſchöpfen hat, nicht die Vernunft iſt, ſondern allein die Urkunden der chriſtl. Religion, welche in der h. Schrift enthalten und aufbewahrt ſind.“ Demnach ſtünde die Bibel mit der Vernunft im Widerſpruch? Das wird doch Hr. Kurtz nicht zugeben wollen; wenigſtens bemühte ſich ein mit ihm auf gleichem Standpunkte ſtehender berühmter Pädagog und Religionslehrer an einem preuß. Seminar, den Widerſpruch durch geſchickte Erklärung deſſen, was Vernunft ſei, auszugleichen. Die Erklärung war: „Vernunft iſt die Eigenſchaft der Seele, göttliche Offenbarungen aufzufaſſen und zu verſtehen.“ —

14) Grundzüge in der chriſtlichen Religionslehre für den Unterricht in der oberſten Claſſe gelehrter Schulen. Von J. Hülsmann, Oberl. am Königl. Gymn. zu Duisburg. Eſſen, Bädeker, 1847. 8. (VI und 119 S. 12 Sgr.)

Wie das vorige, ſo iſt auch dieſes Buch für den Religionsunterricht in Volksſchulen nicht geeignet, obwol es den Volksſchullehrern beſonders ſeines Ganges und ſeiner innern Einrichtung wegen zu empfehlen iſt. Es hat das Eigenthümliche, daß die Sittenlehre nicht beſonders behandelt iſt, ſondern aus den einzelnen Glaubenslehren abgeleitet und gewöhnlich nur in kurzen Andeutungen aufgeſtellt iſt. Neben vielen Auszügen aus den Kirchenvätern und neuen guten Schriften enthält es als Belege zu den entwickelten Glaubensſätzen Sprüche aus der Bibel, Liederverſe und Citate aus Goethe's, Lenau's u. a. Dichter Werken, und wir können nach genauer Durch-

Digitized by Google

ſicht die Verſicherung geben, daß die Auswahl eine gute genannt zu werden verdient. Aus den Überſchriften der einzelnen Abſchnitte — die Religion — Chriſtliche Lehre von Gott — Das Reich Gottes — Der Menſch, a) in ſeiner Beſtimmung zum Reiche Gottes, b) in ſeiner Abkehr vom Reiche Gottes — Das in Chriſto geſtiftete weſentliche Heil; a) die Entwickelung des Heils in ihren poſitiv vorbereitenden Stufen, b) die Verwirklichung des Heilslebens in Chriſto, c) wie Chriſtus, was er iſt, der Menſchheit mittheilt, und wie der Einzelne und die Gemeinſchaft in die Lebensgemeinſchaft Chriſti eingeht — Die vom Leben Chriſti durchdrungene Gemeinſchaft — Die Vollendung des Reiches Gottes — wird der nachdenkende Leſer leicht auf die äußere und innere Geſtaltung des ganzen Lehrgebäudes ſchließen können.

15) Leitfaden zur Behandlung der bibliſchen Hiſtorie für Lehrer an Elementarſchulen. Von **K. W. Wiedenfeld**, der Theol. u. Phil. Doctor. Mit beſonderer Beziehung auf die vom Verf. erſchienenen „Bibl. Geſchichten u. ſ. w.“ (Siehe unten.) Barmen, Falkenberg, 1846. gr. 8. (IV und 96 S. ⅓ Thlr.)

Schon im I. Jahrg. des P. J.-B. (S. 31) haben wir uns gegen den Gebrauch ſolcher Geſchichten erklärt, die zu früh auf das Böſe in der menſchlichen Natur hindeuten. Gewiſſe Leute glauben aber nicht früh genug damit anfangen zu können, dem Kinde „das Auseinandergehen des Geſchöpfes und des Schöpfers“ in ſeiner ganzen Furchtbarkeit darzuſtellen, und überall auf die fleiſchliche Natur im Menſchen und das Unverdienſt deſſelben hinzudeuten. Zu dieſen Leuten gehört auch der Verf. des vorliegenden Leitfadens. Dieſer zerfällt in 4 Abſchnitte. Der erſte gibt die Geſichtspunkte an, woraus die bibliſche Geſchichte zu betrachten iſt, und die Hauptſache iſt hier: Erkenntniß der menſchlichen Schwäche durch Vorhaltung des Sündenfalls. „Der Sündenfall! Mit Flammenzügen lodert uns hier die Klage und zugleich das Urtheil Gottes wider das Menſchengeſchlecht entgegen. Der Sündenfall!“ (S. 8). Weiter! In den Andeutungen über die Behandlung der bibliſchen Geſchichten in der Elementarſchule, welche der zweite Abſchnitt enthält, ſtellt der Verf. als Ziel des bibliſchen Geſchichtunterrichts die Anregung und Stillung des Erlöſungsbedürfniſſes hin und gibt ſeine Anſichten über Stoff, Form und Vorbereitung des Lehrers auf den bibliſchen Geſchichtsunterricht. Was die Form der Abfaſſung betrifft, ſo hat der Verf. Hübner's bibliſche Hiſtorien zum Vorbild genommen. Die beiden letzten Abſchnitte ſind mehr praktiſcher Natur, indem ſie Erläuterungen zu den Geſchichten des A. und N. Teſtaments enthalten. Dieſe betreffen theils ſolche Stellen, welche von Luther ungenau oder unrichtig überſetzt ſind, theils einzelne Worte oder Sätze, die von der gewöhnlichen Ausdrucksweiſe des Kindes abweichen, theils beziehen ſie ſich auf Geſchichte, Geographie oder

Digitized by Google

Alterthumskunde. Den Schluß bildet ein Regiſter der Melodien, welche zu den ſich in den „bibliſchen Geſchichten" findenden Liederverſen gehören.

B. Für den Schüler.

16) Bibliſche Geſchichten des Alten und Neuen Teſtaments, für die liebe Jugend bearbeitet von **K. W. Wiedenfeld.** Barmen, Falkenberg. gr. 8. (VII und 213 S. ¼ Thlr.)

Bei Anzeige dieſes Buches können wir uns füglich auf die Kritik des Leitfadens zu demſelben beziehen. Wir bemerken nur noch, daß aus jedem Teſtament 56 Geſchichten gewählt ſind, jede möglichſt bibelgetreu wiedergegeben iſt und mit einem Liederverſe ſchließt. Die Auswahl aus dem A. T. hätte bei weitem ſorgfältiger geſchehen können.

17) Erſtes Religionsbuch für Kinder evangeliſcher Chriſten. Von Dr. **K. A. J. Kolde,** evang. Pfarrer. Breslau, Trewendt. gr. 8. (7 Bog. geh. 5 Sgr.)

Zu der vorigen bildet dieſe Schrift einen bedeutenden Gegenſatz, indem nicht nur der Geiſt, der daſſelbe durchweht, ein anderer iſt, ſondern auch die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach andern Principien ſtattgefunden hat. Im Ganzen ſind 85 nicht ohne pädagogiſches Geſchick zuſammengeſtellte Erzählungen und Betrachtungen gegeben, von denen die vier erſten — der himmliſche Vater — das Gebet zum himmliſchen Vater — der Herr Jeſus — das Wort Gottes — mehr einleitender Natur ſind. Außer bibliſchen Geſchichten gibt der Verf. auch noch 1) ein dem einfältigſten, kindlichſten Herzen, wie dem ſchwächſten Verſtande zuſagendes Spruch- und Liederbuch, und 2) ſchließt das Buch auch die Grundlage für den künftigen Katechismus in ſich, während die Hauptſtoffe dem Kirchenjahre angepaßt ſind. Durch Hinzufügung mehrerer Zuſätze behufs des Wiederholungscurſus im 2. und 3. Schuljahre bekommt das Buch noch mehr Werth für den Lehrer und Schüler.

18) Bibliſcher Leitfaden für den Unterricht in der Religion, mit Erläuterungen der wichtigſten Religionsbegriffe. Von **C. Ch. G. Zerrenner,** Dr. der Theol., Königl. Conſiſtorial- und Schulrath u. ſ. w. 3. verm. und verbeſſ. Aufl. Leipzig, Barth, 1846. 8. (⅓ Thlr.)

Auch dieſe dritte Auflage wird ſich bald Freunde erwerben und das Ihre zur weitern Verbreitung des Buches beitragen, da ſie bei guter Ausſtattung, eine wirklich verbeſſerte genannt werden darf. Da das Buch bereits nach den verſchiedenſten Seiten hin als gut und brauchbar ſich Anerkennung verſchafft hat, ſo brauchen wir weiter nichts zu ſeiner Empfehlung zu ſagen.

Digitized by Google

19) Einleitung in die Bibel, und Beſchreibung der merkwürdigſten Länder und Orte, welche in der Bibel vorkommen, für Elementarſchulen. Vierte vermehrte Aufl. Dortmund, Krüger, 1846. 8. (23 S. 1½ Sgr.)

Das Büchlein enthält in 65 Paragraphen, denen hie und da vollſtändig ausgedruckte Bibelſprüche angehängt ſind, das Wichtigſte, was zur äußern Kenntniß der Bibel erforderlich iſt. Schließlich folgt noch eine kurze Beſchreibung des heiligen Landes und einiger anderer Länder, welche in der h. Schrift genannt werden. Der ſo niedrig geſtellte Preis wird die Einführung des Buches in Schulen erleichtern, zu welchem Zwecke wir daſſelbe empfohlen haben wollen.

20) Paläſtina oder Leitfaden zur bibliſchen Geographie, mit einer colorirten Doppelkarte und dem Plane von Jeruſalem, herausgeg. von **Ed. Lamprecht**, C. R. M. und Progymnaſiallehrer zu Chemnitz. Meiſſen, Gödſche. 8. (IV und 14 S. 3 Sgr.)

Der G.brauch dieſes Büchleins in Schulen ſetzt eine gute bibliſche Geſchichte voraus, weshalb es für Volksſchulen wol weniger zweckmäßig ſein dürfte. Auch ſagt das der Verf. in der Vorrede ſelbſt mit den Worten: „Der Text iſt verhältnißmäßig ausführlich geworden, weil ich nicht ausſchließlich den Schulunterricht, ſondern auch ältere Bibelleſer beachten und den Schülern Gelegenheit zum Privatfleiße geben zu müſſen glaubte.“ Es enthält außer der Beſchreibung des Landes und ſeiner Bewohner (mit Überſetzung der hebräiſchen Namen) auch geſchichtliche Vorbemerkungen, — die nicht etwa als kurzer Abriß der bibl. Geſchichte, ſondern als Erklärung der ſchon bekannten Geſchichte und als eine Anknüpfung an die allgemeine betrachtet werden ſollen —, und einen, dem ſoeben in Dresden erſchienenen „Handbuche für Schüler u. ſ. w.“ entnommenen Anhang über Zeitrechnung, Münzen, Längen- und Wegmaaß u. ſ. w. Die recht gut ausgeführte Doppelkarte gewährt einen klaren Überblick über die Eintheilung des gelobten Landes zur Zeit der Könige wie zu Jeſu Zeit.

21) Geſangbuch für höhere Bildungsanſtalten. Herausgegeben von **A. E. Prölß**, Dr. der Phil. und Mag. der fr. Künſte, Religionslehrer und Collega V. am Gymn. zu Freiberg. Mit einer muſikaliſchen Beilage vom Muſikdirector **M. Anacker** in Freiberg. Freiberg, Craz und Gerlach, 1846. 8. (VIII und 203 S. 10 Sgr.)

„In den Herzen aller Derer, für welche dieſes Geſangbuch zunächſt beſtimmt iſt, fromme Begeiſterung im Sinne Jeſu Chriſti zu erwecken und das in den jugendlichen Seelen ſchon entzündete Feuer des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung immer mehr zu einer erleuchtenden und erwärmenden Himmelsflamme anzufachen — das iſt der Zweck, welchen ſich der Herausgeber bei der Anordnung dieſer Liederſammlung und bei der Aufnahme fremder und eigner Erzeugniſſe chriſtlicher Dichtkunſt in dieſelbe vor Augen geſtellt hat.“ Dieſer Zweck wird hinlänglich erfüllt; denn einmal ſind die Lieder gut gewählt, — wenn ſchon mehr Rückſicht auf einige Lieder älterer Zeit

Digitized by Google

hätte genommen werden müſſen —, und dann iſt die Anordnung ſelbſt, der ein vollſtändiger Lehrgang zu Grunde gelegt worden iſt, eine zweckmäßige zu nennen. Außer dem allgemeinen Theile, der 261 Lieder enthält, hat das Buch noch einen beſondern, der 90 Lieder zu beſondern Tages= und Jahreszeiten bringt, und den Schluß bilden 60 Lieder für die Schule. Die Muſikbeilage beſteht aus 5 melodiöſen und gut geſetzten Chorälen für gemiſchten Chor, von denen uns namentlich der dritte — Walle ſtets, o Chriſt, auf Erden u. ſ. w., gedichtet von Meiſter — angeſprochen hat. Bei einer neuen Auflage, die gewiß nicht ausbleiben wird, dürfte eine Bereicherung von Liedern, wie: Befiehl du deine Wege ꝛc., In allen meinen Thaten ꝛc., Herr, der du mir das Leben ꝛc., O Haupt voll Blut und Wunden ꝛc. ꝛc., den Werth des Buches noch erhöhen und den Wünſchen Vieler entſprechen.

22) Sammlung der vorzüglichſten Kirchenlieder zum Auswendiglernen für die Jugend. Elberfeld, Schmachtenberg. 8. (48 S. 5 Sgr.)

Ein Büchlein, vorzugsweiſe für den Gebrauch in Volksſchulen geeignet. Es enthält 57 Lieder von Luther, Gellert, P. Flemming, Hermann, Schmolk, Betichius, P. Gerhardt, Riſt, Reimkart, Deßler, Neumark, Simon Dach u. A. Vielleicht wäre es für den Vertrieb der Sammlung, der übrigens ein Regiſter zur beſſern Überſicht fehlt, von Vortheil, wenn der Preis etwas niedriger geſtellt würde.

Digitized by Google

III.

Anſchauen und Sprechen.

Über die Nothwendigkeit, des Kindes geiſtige Fähigkeiten durch Anſchauen und Sprechen zu wecken, herrſcht wol kein Zweifel mehr; nur über die Art und Weiſe der Ertheilung des erſten Unterrichts, über Wahl und Zuſammenſtellung des Stoffes, wie über die beſte Form, in welcher er dem Kinde vorgeführt werden ſoll, ſind die Stimmen noch getheilt. Einige wollen den Stoff aus beſtimmten Unterrichtsfächern entnommen wiſſen, und zwar entweder aus der Religion, oder aus der Sprache, oder aus der Weltkunde; Andere halten es für zweckmäßig, ſich an kein ſcharf begrenztes Material zu binden, ſondern dem Kinde vor Augen zu halten, was ſich eben als das Nächſte darbietet, ohne daß es ihnen dabei auf eine logiſche Folge der Vorſtellungen des Kindes ankäme. Bei Jenen ſcheint mehr das Object die Einrichtung des Anſchauungs-Unterrichts zu bedingen; bei dieſen tritt die Subjectivität des Kindes maßgebend in den Vordergrund. Wer wird nun den bildendſten Unterricht ertheilen? — Auf den erſten Anblick wird Mancher geneigt ſein, den Erſteren alles Verdienſt abzuſprechen, da es allerdings viel verlangt ſein dürfte, die Gedanken des Kindes auf ein eng begrenztes Feld eines beſtimmten Stoffes zu concentriren; betrachten wir es nun aber näher, ſo werden wir eingeſtehen müſſen, daß auch ſie einen der Eigenthümlichkeit des kindlichen Geiſtes angemeſſenen Unterricht ertheilen können. Denn im Grunde kommt es weniger darauf an, was das Kind ſehen und beſprechen ſoll, als vielmehr darauf, wie man demſelben das Anzuſchauende am beſten vorlege, ſo vorlege und allſeitig betrachten lehre, daß der Unterricht wirklich das werde, was er ſein ſoll, die Grundlage alles ſpätern Unterrichts. Die meiſte Berückſichtigung verdienen deshalb weniger die literariſchen Erſcheinungen, welche uns nur einen beſtimmten Stoff für den Anſchauungs-Unterricht vorlegen, als wol mehr die, welchen die Form des Unterrichtsgegenſtandes Hauptſache iſt.

Nach Verhältniß der Wichtigkeit des Unterrichtsgegenſtandes hat uns das verfloſſene Jahr vergleichsweiſe nur wenig Neues für den Anſchauungs-Unterricht gebracht, und dieſes Wenige auch meiſtens

Digitized by Google

nur in einzelnen Aufſätzen pädagogiſcher Journale. Unter dieſen ſind eigentlich nur zwei, die eine größere Beachtung verdienen, und deshalb zur Vervollſtändigung unſeres Berichtes nothwendig ſind. Der erſte (Allgem. Schulztg. Nr. 169) hat den durch ſein verdienſtliches pädagogiſches Wirken hinlänglich bekannten Seminar-Director Curtmann zum Verfaſſer, und verbreitet ſich über „die elementariſche Unterrichtsmethode," iſt alſo allgemeinerer Natur; der zweite (Rhein. Bl. 33. Bd. 3. Hft.) behandelt „die Bilder als Gegenſtand beim Sprach-Unterricht in gemiſchten Volksſchulen," und zeigt ſomit den Unterrichtsgegenſtand unter beſondern Verhältniſſen. Hören wir, was beide wollen.

1. „In den reiferen Jugendjahren nimmt die Unterrichtsform und die ganze Methode ihre Beſtimmungen mehr aus den Eigenthümlichkeiten des Stoffes, ihre Abweichungen treten alſo nach den Unterrichtsfächern hervor; in der erſten Jugend dagegen, wo der Unterrichtsſtoff noch gleichgültiger, mindeſtens ungeſchiedener iſt, gebührt die erſte Rückſicht der Subjectivität des Kindes." So beginnt Hrn. C.'s Abhandlung, und ſchon daraus können wir entnehmen, daß es ihm weniger auf Darlegung des geeignetſten Stoffes, als vielmehr auf die rechte Unterrichtsform für den elementariſchen Stoff ankommen wird. Er geht davon aus, daß dieſer Stoff leicht, einfach und anſchaulich und für das Kind ein unverzweigter ſein müßte, ſowie es Hauptſache ſei, in dem Anſchauungsunterrichte wirklich eine naturgemäße und feſte Grundlage für zukünftigen Unterricht zu geben. Deshalb ſoll ſich der Elementar-Unterricht ganz vorzüglich eng „an das Vorhandene" anſchließen. Das beſteht aber nach des Verfaſſers Meinung — und wer wollte dieſer nicht beiſtimmen? — nicht in „ſchulmäßig ausgebildeten Ideen und Geſchicklichkeiten," ſondern in verhältnißmäßig wenigen, „nicht ſehr ſcharf begrenzten und unvollſtändig ausdrückbaren Anſchauungen und Erfahrungen." Deshalb ſoll ſich die Wahl des Stoffes allein nach dem kindlichen Intereſſe und Verſtändniß richten, und es ſchadet nichts, aus einem wiſſenſchaftlichen Gebiete in das andere zu ſpringen, wenn anders nur die Ideenverbindung des Augenblicks eine richtige war. „Alſo habe man nicht Lehrſtunden für Religion, Geſchichte, Geographie, ſondern Religion, Geſchichte, Geographie in den Lehrſtunden. Ebenſo mit den Fertigkeiten. Nicht Leſen, Zeichnen, Schreiben, Singen als Gefächer in den Lectionsplan, ſondern jeden Tag geleſen, wol auch geſchrieben, aber Zeichnen und Singen zu verſchiedenen Zeiten nach kindlicher Weiſe." Man ſieht ſchon, daß Hr. C. hier mehr den vorbereitenden Schulunterricht mit 3—5jährigen Kindern, als den wirklichen, ſtreng in einzelne Fächer geordneten vor Augen hat; denn bei letztern erfordert es ſchon die Schuleinrichtung ſelbſt, Alles hübſch zu ſondern, und dadurch unausbleiblichen Verwirrungen vorzubeugen. Deshalb will es uns auch nicht als zweckmäßig erſcheinen, namentlich den Religionsunterricht nicht von dem

Digitized by Google

Anſchauungs-Unterrichte zu trennen; obwol wir es als Hauptbedingung eines guten Religions-Unterrichts erkennen, daß er anſchaulich betrieben werde. Es gibt überdies des für den Anſchauungs-Unterrichts geeigneten Stoffes ſo viel, und dabei iſt es ſo nothwendig, den ſpäter in den Lectionsplan zu legenden Realien, denen ſo wenig Zeit gewidmet werden kann, im Anſchauungs-Unterrichte eine feſte Grundlage zu geben, daß es wol beſſer ſein dürfte, dem Religions-Unterrichte beſtimmte Lehrſtunden zuzuweiſen. Doch das richtet ſich wieder nach dem Standpunkte der Kinder und nach der Schuleinrichtung. — So viel über den Stoff, nun zur Form.

Welches iſt die rechte? „Keine der reinen und conſequenten Formen, wie dieſelben im ſpätern Unterrichte erſcheinen, ſondern eine durchaus gemiſchte, der gewöhnlichen Unterredung nahe kommende.“ Dem kann man nur beiſtimmen, obwol es nicht leicht iſt, beim Gebrauch dieſer gemiſchten Form ſich vor Formloſigkeit zu verwahren. Aus dieſem Grunde ziehen die meiſten Lehrer die erotematiſche Form allen übrigen vor, und es iſt nicht zu leugnen, daß ein elementariſcher Unterricht, bei dem ſie vorherrſchend iſt, an Lebendigkeit gewinnen muß. Dazu kommt, daß der Hauptzweck des Unterrichts neben dem Anſchauen auch das Sprechen bedingt, und ſchon deshalb ſollte die fragende und aufgebende Form häufiger angewendet werden, als die erzählende. Über das Fragen, ſowie das Unterbrechen deſſelben durch Vortragen und Vorſprechen ſagt Hr. C.: „Sollen die Fragen der kindlichen Faſſungskraft angemeſſen ſein, ſo müſſen dieſelben den größten Theil der Schwierigkeit für die Antwort ſchon wegräumen und dem Kinde nur eine leichte Erinnerung oder ein einfaches Urtheil zumuthen. Mithin müſſen dieſelben dem Inhalte nach dem Anſchauungskreiſe der Kleinen entnommen ſein und der ſprachlichen Geſtaltung nach Wörter und Sätze enthalten, welche dem Kinde ohnedies geläufig ſind. Alles Schwerere muß vortragend und vorſprechend gelehrt werden.“ Daraus folgt nun allerdings nicht, daß die Kinder nicht ſelbſtthätig ſein ſollen; im Gegentheil: nichts iſt wol auf dieſer unterſten Stufe ſchon ſo nothwendig, als die eigene Unterſuchung. Das Kind ſchaue ſelbſt und ſpreche ſich über das Erſchaute nach ſeiner Weiſe aus, worin es natürlich vom Lehrer mannichfach unterſtützt werden muß. „So wird alſo die Form des Elementarunterrichts ein raſch wechſelndes Spiel von Frage und Antwort, Vormachen und Nachmachen, Aufgabe und Löſung, Einprägen und Wiederholen ſein und zwiſchen dies Alles geeignete Pauſen und Ermunterungen, ein geiſtiger Mikrokosmus.“ Alles dies ſoll aber in ſeiner Beweglichkeit nicht zugleich auch das Fortſchreiten im Unterrichtsgegenſtande ſelbſt beſchleunigen, ſondern nur dazu dienen, das gewonnene Material dem Kinde ſo ſicher als möglich einzuprägen, was überdies auch nur gelingen kann, wenn der Lehrer ſelbſt ſich hütet, ſeiner eigenen Ungeduld nachgebend, in's Weite und Zerſtreute auszuſchweifen.

Digitized by Google

Als etwas beſonders beim Elementarunterricht zu Beachtendes empfiehlt der Verf. dem Lehrer, die Urſache mangelhafter Leiſtungen der Schüler zuerſt in ſich ſelbſt zu ſuchen und deshalb durchaus nach möglichſter Klarheit und Leichtigkeit in der Unterrichtsform zu ſtreben, nichts zu bringen, was den Kindern nur irgendwie unverſtändlich iſt — wobei er beſonders auf den Gebrauch der Wörter: es, welches, dies, manches, darin, hierauf und ähnlicher aufmerkſam macht —, Alles aber in einfachen Sätzen und in anſchaulichen Begriffen mitzutheilen. Obgleich nun das Streben, dem Kinde Alles bis ins Kleinſte zu verdeutlichen, ganz zweckentſprechend iſt, ſo ſoll es doch nicht in Spitzfindigkeit oder Zerſtückelung ausarten. „Spitzfindig wird der Unterricht, wenn man der kindlichen Auffaſſung Unterſcheidungen zumuthet, die ſich erſt dem männlichen Scharfſinne darbieten oder wenigſtens erheblich erſcheinen.“

Zum Schluſſe gibt der Verf. noch einige Winke über die äußere Form des Elementarunterrichts, die von geringerem Intereſſe ſind, weil ſie ſich mehr auf die Disciplin beziehen, und als Anhang folgt das Beiſpiel einer anſchaulichen Unterhaltung (über das Meſſer) mit Kindern von 4—5 Jahren. Solche Unterhaltungen leſen ſich ſchlecht, man muß ſie hören und ſehen, um darüber urtheilen zu können.

2. Als Hauptlehrmittel beim Anſchauungsunterricht galten von jeher die Bilder, und nur in der Art und Weiſe des Gebrauchs derſelben waren die Stimmen der Pädagogen getheilt. Mit Bezug hierauf bringt der Verf. des ſchon oben erwähnten Aufſatzes im 3. Heft der Rhein. Bl. inſofern etwas Neues, als er das Verfahren angibt, die Bilder nicht blos in einzeln untern, mittlern oder obern Claſſen, ſondern auch in gemiſchten Volksſchulen zu gebrauchen. Es iſt in Kürze folgendes: Zunächſt wendet ſich der Lehrer an die dritte Abtheilung und läßt die Schüler in derſelben alles auf dem Bilde Sichtbare angeben. Ihre Äußerungen, Ausdrucksweiſen u. ſ. w. werden dabei durch die Schüler der erſten und zweiten Abtheilung verbeſſert, und während dann ein Helfer das Geſprochene noch einmal wiederholen, analyſiren und aufſchreiben läßt, wendet ſich der Lehrer mit dem Bilde an die zweite Abtheil., die nun zu dem, was auf demſelben ſichtbar iſt, das hinzufügt, woran dies Alles erinnert, wobei die erſte Abtheilung wieder die Verbeſſerung des Geſagten übernimmt. Hierauf bekommt die zweite Abtheilung einen Helfer, der das Geſehene nebſt den Erinnerungen wiederholen und aufſchreiben läßt, und unterdeſſen beſpricht der Lehrer mit den Schülern der erſten Abtheil. das Bild vollſtändig, indem er zu dem ſchon Geſagten noch Urtheile hinzufügen und dann Alles planmäßig niederſchreiben läßt. Ein dem Aufſatze angefügtes Beiſpiel veranſchaulicht das Verfahren noch beſſer, obwol in demſelben hie und da zu viel reflectirt wird. Im Ganzen genommen iſt das Verfahren für gemiſchte Schulen zu empfehlen,

Digitized by Google

da es die geiſtige Thätigkeit aller Kinder in Anſpruch nimmt und eine allſeitige Beſprechung des Gegenſtandes nicht blos zuläßt, ſondern nothwendig macht.

Außer dieſen beiden Aufſätzen gehört noch ein dritter („Ein Tag in der Kleinkinderbewahranſtalt" — Allgem. Schulztg. Nr. 76. 77. —) theilweiſe hierher, der uns einen Blick in das Leben und Treiben der Kleinkinderbewahranſtalt zu Hohenwarte thun läßt, eine Anſtalt, die unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers ſchon viel Segen geſtiftet hat. Das Anſchauen und Sprechen iſt in einer ſolchen Anſtalt die Hauptſache, und deshalb wird auch in der erwähnten viel Fleiß darauf verwendet. Der Verf. des Aufſatzes — Herr Fölſing — berichtet, daß bei Gelegenheit des Examens eine Geſchichte aus Dr. Curtmann's „Geſchichtchen für Kinder, welche noch nicht leſen können," erzählt worden ſei, daß die Kinder manches Wort und manchen Satz im Chore hätten wiederholen müſſen und daß im Ganzen richtig, deutlich und zuſammenhängend geſprochen worden ſei. Zum Schluß macht Hr. F. auf „des Kindes erſtes Leſebuch" von Dr. Vogel aufmerkſam, und wir brauchen wol nicht erſt auf daſſelbe zu verweiſen, da es ſchon hinlänglich bekannt und für zweckmäßig befunden worden iſt.

Literatur.

Vollſtändige Anweiſungen zur Ertheilung des Anſchauungsunterrichts ſind uns in dem verfloſſenen Jahre nicht zu Geſicht gekommen. Das Wenige, was, theilweiſe in das Gebiet dieſes Unterrichtsgegenſtandes gehörend, in Büchern erſchienen iſt, beſchränkt ſich auf Folgendes:

1) Gedächtnißübungen zur Bildung des Verſtandes und Veredlung des Herzens, von **Anton Röthlein**, vormal. Schull. zu Waldfenſter, nun zu Premich, 4 Bändchen. Würzburg, Voigt und Mocker. 8. (1. Bdchn. 47 S., 2. Bdchn. 40 S., 3. Bdchn. 46 S., 4. Bdchn. 50 S.)

Reine Gedächtnißübungen ſind an ſich ein mißlich Ding (ſ. I. Jahrg. S. 45); ſie werden es noch mehr, wenn ſie nach mit ſo geringer Sorgfalt geordnetem Stoff getrieben werden ſollen. Das erſte dieſer Bändchen iſt für die untern Claſſen der deutſchen Schulen beſtimmt und enthält kleine Sätze, Sprüche und Sprüchwörter aus der Religions-, Sitten- und Klugheitslehre, „nach einer wohlberechneten Stufenfolge für die Hände der Schüler." Mit dieſer wohlberechneten Stufenfolge hat es nun ſo ſeine eigene Bewandtniß: ſie beſteht nämlich darin, daß der Verf. mit kleinen einzeiligen Sätzen beginnt und dann allmälig zu zwei-, drei- vierzeiligen übergeht, beruht alſo lediglich auf der Menge des zu lernenden Stoffes,

Digitized by Google

während der leichter oder ſchwerer zu erfaſſende Inhalt deſſelben bei der Anwendung wenig oder gar nicht berückſichtigt iſt. Das iſt aber für die Schüler von großem Nachtheil. Ebenſo iſt zu tadeln, daß das inhaltlich Verwandte nicht zuſammengeſtellt iſt und daß vieles Triviale und Flache vorkommt, was füglich hätte wegbleiben können, zumal des Materials noch genug vorhanden geweſen wäre. Das erſte Bändchen enthält 800 Nummern.

Was wir hier von dieſem geſagt haben, können wir auch auf die übrigen Bändchen anwenden, von denen das zweite für die mittlern, das dritte für die obern Claſſen und das vierte für die erwachſene Jugend im Allgemeinen, wie für die Sonn- und Feiertagsſchüler im Beſondern beſtimmt iſt.

2) Erziehungsſtoffe oder Beiträge zu einer erfolgreichen Erziehung der zarten Kindheit, in leichten Geſängen, Spielen, Körperübungen, Gebeten, Sprüchen, Erzählungen und Gedichten, nebſt pädagogiſchen Anmerk. und Winken. Für Familien und Kleinkinderanſtalten von **J. Fölſing**, Lehrer an der Großherzogl. Garniſonſchule zu Darmſtadt. Darmſtadt, Leske. 8. (XVIII und 164 S. ($22\frac{1}{2}$ Sgr.)

Herr Fölſing iſt ein Kinderfreund und weiß, was dem kindlichen Sinne zuſagt und ſeiner Natur angemeſſen iſt. Deshalb können wir das Buch allen Lehrern aus beſter Überzeugung empfehlen. Die Geſänge ſind anſprechend gewählt, mit leichten Melodieen verſehen und meiſtentheils dazu beſtimmt, bei Spielen geſungen zu werden. Die letztern, ſo wie die Körperübungen, ſind ſehr mannichfaltig und müſſen den Kindern wirkliches Vergnügen gewähren. Was aber das Buch beſonders empfehlenswerth macht, das ſind die überall eingeſtreuten pädagogiſchen Anmerkungen und Winke, die allgemeine Beherzigung verdienen.

3) Erſtes Schul- und Bildungsbuch für Volksſchulen. Bearbeitet von **Heinr. Burgwardt**, Ober-Elementarl. an der zweiten Armen- und Freiſchule in Altona. Zweiter Theil: Leſeſtücke für den vereinten Leſe-, Denk-, Sprech- und Sprachunterricht, für die Heimaths- und Naturkunde, ſo wie für den ſittlich-religiöſen Anſchauungs-Unterricht. 3. Aufl. Altona, Schlüter. 8. (280 S. $8\frac{3}{4}$ Sgr.)

Wir weiſen dieſem Büchlein, das eigentlich 9—10jährigen Schülern als Leſebuch in die Hände gegeben werden ſoll, darum hier einen Platz an, weil es recht gut vom Lehrer dem Anſchauungs-Unterrichte zu Grunde gelegt werden kann und es überdies des Verfaſſers Meinung iſt, das Geleſene womöglich zur Stelle zu veranſchaulichen. Bei der Anordnung der einzelnen Abſchnitte iſt auf ſprachliche Entwickelung Rückſicht genommen, ſo daß bei allmäligem Fortſchreiten die Sprachfertigkeit der Kinder neben der Ausbildung der Denkkraft geübt wird. Die Auswahl der Leſeſtücke, welche mehr für das Gefühl berechnet und darum meiſtens verſificirt ſind, iſt im Ganzen gut.

Digitized by Google

IV.

Schreiben und Leſen.

Von jeher ſind über die wichtigſten der Elementar-Unterrichtsfächer die bei weitem meiſten pädagogiſchen Stimmen nach den verſchiedenſten Richtungen hin laut geworden, und wir können uns nicht beklagen, daß irgend etwas über die Behandlung derſelben Geſagtes nicht dem Urtheil von Freund und Feind unterworfen worden oder ſpurlos verſchwunden wäre. Namentlich hat die Neuzeit gar Manches gebracht, was ſich entweder unbedingt als tüchtig bewährte, oder doch zu weiterm Nachdenken anregte und ſo bildend auf den Geiſt des Lehrers einwirkte. Der Werth oder Unwerth dieſer neuen Erſcheinungen auf dem Gebiete der Methodik des Leſens und Schreibens iſt oft und entſchieden hervorgehoben worden; aber ſelten nur waren alle Urtheile übereinſtimmend, ja, was der Eine als durchaus zweckmäßig angewendet wiſſen wollte, das verwarf wol der Andere, von andern Geſichtspunkten ausgehend, als etwas ganz Unbrauchbares, ſo daß es zu einem eigentlichen Abſchluſſe der Methodik der Elementar-Unterrichtsfächer noch nicht gekommen iſt. Und das iſt am Ende kein ſo großes Unglück. Ein auf tüchtiger Baſis ruhender Fortſchritt kann eben nur durch das Für und Wider erzielt werden, das alle Seiten des fraglichen Gegenſtandes hervorhebt und dadurch die verſchiedenſte Anwendung deſſelben möglich macht. Der blinde Nachbeter einer neu auftauchenden Anſicht wird ſicher nichts zur weitern Ausbildung derſelben beitragen. Darum liegt in dem auf Gründen beruhenden Widerſpruche ſtets ein Gewinn für die widerlegte Sache ſelbſt, und das Gute ringt ſich unter der Wucht der daſſelbe bekämpfenden Meinungen nur um ſo kräftiger empor.

Auch in dem verfloſſenen Jahre iſt durch lebendige Discuſſion über verſchiedene Methoden viel für den Fortſchritt im Allgemeinen, wie für die Verbeſſerung des Leſeunterrichts im Beſondern geſchehen. So finden wir bei einem Überblicke über das Ganze Vertheidiger und Gegner der analytiſchen und ſynthetiſchen Methode und, letzterer untergeordnet, der Schreibleſe-, der Lautir-, ja ſogar der Buchſtabir-Methode. So wie alle dieſe Methoden aus dem Streben

Digitized by Google

hervorgegangen ſind, die der Natur des Lehrgegenſtandes am meiſten entſprechende aufzufinden; ſo unterliegt es wol keinem Zweifel, daß der geiſtreiche Lehrer beim Gebrauche jeder derſelben etwas Tüchtiges leiſten wird. Aber es iſt eben ſchlimm, daß nicht jeder Lehrer geiſtreich iſt, und ſomit bedingt des Kindes geiſtige Entwickelung die Hauptrückſichtnahme bei der Anwendung der verſchiedenen Methoden. Gehen wir etwas näher auf dieſe ein, um eine Überſicht über die Fortſchritte im verfloſſenen Jahre zu erlangen.

I. Die ſynthetiſche Methode.

Ohne uns länger bei dem Begrifflichen derſelben aufzuhalten, wollen wir nur erwähnen, daß ſie ſich in zwei verſchiedene Richtungen verzweigt, welche beide ihre Vertheidiger gefunden haben. Die der einen halten es für angemeſſen, das Leſen der Druckſchrift als die Hauptſache beim Beginn des Elementar-Unterrichts zu betrachten; die der andern halten es für zweckmäßiger, mit dem Schreiben und dem Leſen der Schreibeſchrift zu beginnen; während beide darin übereinſtimmen, daß den Leſe- und Schreibeübungen ein längerer oder kürzerer Sprechcurſus vorangehen müſſe. Bleiben wir zunächſt bei dem erſtgenannten Verfahren ſtehen.

A. Das Leſen-Schreiben. Bei einer Vergleichung der den Leſe- und Schreibunterricht in Elementarclaſſen behandelnden Aufſätze in den verſchiedenen pädagogiſchen Journalen, ſowie in beſondern Schriften, ſtellt ſich heraus, daß das Leſen-Schreiben in den bei weitem meiſten Schulen unſeres Vaterlandes gebräuchlich iſt. Wollten wir die Zweckmäßigkeit der verſchiedenen Methoden nach ihrer größern oder geringern Verbreitung bemeſſen, ſo wäre dieſe allerdings ein Zeugniß gegen die Brauchbarkeit der Schreibleſe- und analytiſchen Methode; allein leider iſt das am meiſten „Gängundgäbe" nicht immer das Beſte, und der Deutſche zumal läßt nicht leicht vom Althergebrachten und verſteht ſich zu etwas Neuem gewöhnlich erſt nach langer und hartnäckiger Prüfung ſeines Werthes. Gibt es doch noch viele unter unſern alten Schulmännern — und das ſind nicht etwa gerade die ſchlechteſten —, die redlich bei der guten alten Buchſtabirmethode verharren und von der Schreibleſe-Methode nun vollends gar nichts wiſſen wollen. So fanden wir zu unſerm nicht geringen Erſtaunen in Nr. 18. der „Schleſiſchen Schullehrerzeitung" ſolch einen Kämpfer für eine Methode, deren Auftauchen in dieſer und jener Schule wir mit einer geſpenſtiſchen Erſcheinung vergleichen würden, wenn ſie nicht ſo gar geiſtlos wäre. Man weiß nicht, ob es dem Manne Ernſt mit dem geweſen iſt, was er Alles gegen das Lautiren vorbringt, oder ob er blos einem Hange zur Ironie nachgegeben hat. Wäre dies der Fall, ſo hätte er beſſer gethan, zu ſchweigen, oder wenigſtens ſeine wahre Meinung in einer Zeitſchrift zu ſagen, die ſeit ihrem Entſtehen den Ruf hat, das ihr als falſch Scheinende

Digitized by Google

ſtets mit Ernſt bekämpft zu haben. Der Leſer urtheile ſelbſt über das Curioſum:

„Obgleich ich beinah' ein Jahrzehnd arbeit' in des Herrn Weinberg, hab' ich mich doch nie mit dem ſchnurrenden, brummenden und ziſchenden Lautiren befreunden können. Der Hauptgrund: „Es ſoll dem Kinde leichter werden" — erſcheint mir als eine pädagogiſche Grille, die man mit aller Macht vertreiben ſollte. Hab' ich doch auch leſen gelernt, und mußt's thun am erſten Kapitel der heiligen Schrift. — Das Lautiren ſtumpft ja die Kindlein ab und macht ſie zu Mundverdrehern, — gibt wenig Gelegenheit zu Gedächtnißübungen und führt einſeitig dem Ziel' zu. „Verſteheſt du auch, was du lieſeſt?" — Eine Todſünde, dieſes beſchleunigte, gedankenlos machende Lautiren. Durch wen iſt der Unfug denn epidemiſch in der Schulwelt geworden? Man kann, glaub' ich, mit Lautir-Schützen kein vernünftig Wort ſprechen. Warum — was indeſſ nur ein Kleines — dem Kind nicht auch bald den Namen des Lautzeichens geben? Wozu 'r — weshalb nicht Er? „Selbſt iſt der Mann!" Das wende man getroſt ſchon beim Kinde an. Gott will es haben. Man laſſe das kleine Ding ſich mühen, — ſehr mühen! Doch verſtehe man's, ihm die Müh' zur Luſt zu machen. — Wer Ohren hat, höre!" Buchſtabir-Schütz wird ſicherlich beſſerer Styliſtiker, Orthograph und Logiker. Darum leb' hoch die Buchſtabir-Methode! Sie iſt Jacotot's Erſtgeborenes und vor ihm geweſen. — Die ausführlichere Fortſetzung macht ſich von ſelbſt. Laßt Jeglichen bei ſeinem Leiſten. Der Geiſt iſt's, der lebendig macht. Am Lautiren erkenne man nicht den wackern Schulmann. Denn das ächte, geiſtbildende Buchſtabiren veraltet nimmer." —

Wenden wir uns von dieſem unfruchtbaren und manierirten, wenn nicht affectirten Gerede zu den Bemerkungen, welche Hr. Sem.-Direct. Curtmann in der Allgem. Schulztg. Nr. 149—151 über den Unterricht im Leſen macht. Er iſt einer von denjenigen Pädagogen, welche am lauteſten über die „moderne Überſchätzung" der Schreibleſe-Methode klagen und dabei annehmen, daß die niedere Leſelehre zu einem gewiſſen Abſchluſſe gekommen ſei, „ſo daß weſentliche Vervollkommnungen kaum zu erwarten ſein dürften." Der Leſeunterricht auf der untern Stufe iſt es auch nur für jetzt, den er in den angeführten Nummern der Schulztg. behandelt, indem er ſich bemüht, die Grundſätze, welche ihn jetzt beherrſchen (ſollten), aufzuſtellen. Es ſind, kurz zuſammengezogen, folgende:

1) Die Methode iſt eine gebundene oder freie; Wandfibeln ſind unter jeder Bedingung zu verwerfen.

2) Die freie Methode iſt dreifach getheilt: Schreibleſe-Meth., Vorſchreib-Meth., Gebrauch der beweglichen Buchſtaben. Mit dem Satzleſen gehen dieſe Methoden in das gebundene Leſen über.

3) Man bediene ſich blos eines Alphabets, und zwar der kleinen Druckbuchſtaben.

Digitized by Google

4) Der Unterſchied zwiſchen den Begriffen: Laut, Buchſtabe, Lautname iſt feſtzuhalten. Die letztere (Schnurrer, Lippenſchluß u. ſ. w.) wünſcht Hr. E. allgemeiner verbreitet, weil bei dem Gebrauch derſelben die Buchſtabennamen nicht mehr mit Lautnamen zuſammenfallen würden —, was jedoch unſeres Bedünkens eben kein großer Übelſtand iſt.

5) Ein Vorbereitungscurſus des mündlichen Lautirens muß unter allen Umſtänden ſtattfinden.

6) Eine alphabetiſche Reihe iſt zu verwerfen.

7) Man fange mit zwei Lauten (Vocal und Conſonant) zugleich an.

8) Die Aufeinanderfolge der Buchſtaben richtet ſich nach der Leichtigkeit der Auffaſſung.

9) Alles Orthographiſche falle weg; ebenſo die fremden Buchſtaben.

10) Man verſchone das Kind mit den feinen Unterſchieden des b und p, d und t u. ſ. w. — Dem möchten wir nicht beiſtimmen; wir glauben im Gegentheil, daß man nicht früh genug damit anfangen kann, den Kindern dieſe Unterſchiede begreiflich zu machen.

11) Nach dieſer Auswahl bleiben für den erſten Unterricht 10—12 Buchſtaben; mit dieſen ſollen nur einſylbige Wörter gebildet werden.

12) Anfänglich iſt es vorzuziehen, nur gedehnt leſen zu laſſen.

13) Führt das Leſen auf grammatiſche Begriffe, ſo müſſen dieſe mündlich erklärt oder an Beiſpielen entwickelt werden. (Sylbe, Laut, Dehnung, Schärfung, tief, hoch u. ſ. w.)

14) Der Übergang von den ſinnloſen Sylben zu den Wörtern wird gemacht, ſobald das Kind Geläufigkeit genug erworben hat, um neben der Vorſtellung der Buchſtaben und Laute noch eine andere faſſen zu können. — Warum aber überhaupt mit ſinnloſen Sylben beginnen?

15) Das Kind muß jedes Wort leſen können, ehe man ihm Sätze gibt.

16) Das Schreiben dient dem Leſen zur Befeſtigung und folgt, wenn es zur orthographiſchen Stufe gelangt iſt. — Wir meinen, es diene ihm beſſer zur Begründung; denn wenn das Kind ſelbſtthätig ſchreiben kann, ſo lieſ't es auch.

17) Man nehme nichts Neues, bis das Alte feſt ſitzt.

18) Bei der Vorſchreib-Methode muß der Lehrer ſich oft von den Kindern die zu ſchreibenden Laute dictiren laſſen.

19) Bei dem Übergange in das Leſebuch dürfen die beweglichen Buchſtaben noch nicht weggeſetzt werden.

20) Nie ſoll länger als eine halbe Stunde, wo möglich aber täglich zwei Mal geleſen werden; dann muß ſpäteſtens nach einem halben Jahre das Kind zum Leſen der Sätze gekommen ſein, widrigenfalls ſich der Lehrer eines pädagogiſchen Fehlers anzuklagen hat.

Digitized by Google

21) Das Lautiren im Chor und Takte darf nur ſelten angewendet werden, ſonſt führt es zur Unſelbſtſtändigkeit.

Dieſen Grundſätzen entſpricht nun folgender Stufengang:

A. *Stufe der mündlichen Vorübungen* (Kopf-Lautiren). Dieſe zerfällt in einen *analytiſchen* und *ſynthetiſchen* Theil. Während man es beim erſtern mit der Zerlegung der Wörter in Sylben und Buchſtaben zu thun hat, übt man beim letztern das Aneinanderfügen gegebener Laute zu einem Worte. — B. *Stufe der Buchſtabenkenntniß.* — C. *Orthographiſche Stufe.* Auf dieſer wird zuerſt — uns ſcheint es etwas zu weit hinausgeſchoben zu ſein — *Dehnung* und *Schärfung* der Wörter beobachtet, ſo wie auch die Kenntniß der fremden Laute hier an ihrem Platze iſt.

Das ſind die Anſichten C.'s über den Leſeunterricht auf der untern Stufe. Niemand wird leugnen wollen, daß ſie viel Wahres und Anwendbares enthalten, und daß ein Lehrer, der nach den Anforderungen Hrn. Curtmann's unterrichtet, etwas Tüchtiges zu leiſten vermag. Aber dennoch wollen wir nicht annehmen, daß es mit dem Leſenlehren auf der untern Stufe zu einem gewiſſen Abſchluſſe gekommen ſei; dem widerſtreiten offenbar die Kämpfe, die namentlich in Schleſien über verſchiedene Leſelehrarten geführt werden und auf die wir weiter unten zurückkommen; dem widerſtreiten auch die Fortſchritte, deren die Schreibleſe-Methode ſich mehr und mehr zu erfreuen hat.

B. *Die Schreibleſe-Methode.* Über Entſtehung und Verbreitung, ſo wie über das Weſen derſelben haben wir uns ausführlich im I. Jahrg. des pädag. Jahresberichts (S. 62 ff.) ausgeſprochen; wir beſchränken uns deshalb hier auf Mittheilung der Hauptgedanken eines Aufſatzes von *Krauſe* (Pädag. Lit.-Ztg. 2. Hft.), des bedeutendſten von denen, welche im verfloſſenen Jahre den Schreibleſe-Unterricht behandelten. Hr. Kr. geht davon aus, daß der Zweck des Sprachunterrichts und alſo auch des Schreib- und Leſeunterrichts, weil dieſer von jenem ein integrirender Theil iſt, früher durchaus verfehlt ſei. Ein Feind des mechaniſchen und geiſttödtenden Grammatiſirens, verlangt er für den Sprachunterricht, daß dieſer die Sprache ſelbſt zu ſeinem Object mache, wobei er auf *Kellner's* Werke mehrfach hindeutet. Dann geht er näher auf den Schreibunterricht ein, die *Buchſtabenmalerei* verdammend, die den nachtheiligſten Einfluß ausübe, die Zeit verſchwenden lehre und die Gedankenloſigkeit befördere. Dem eigentlichen Schreiben, das von vorn herein ein intenſives ſein ſoll, müſſen auch nach Hrn. Kr.'s Meinung Übungen vorangehen, die ſich auf das Äußere des Schreibens, ſowie auf den Inhalt des ſchriftlich Darzuſtellenden beziehen (Sprech- und Sprachübungen). Die *Taktmethode* nennt er einen Fortſchritt gegen das frühere Verfahren; ſie erſcheint ihm aber deſſen ungeachtet als eine Halbheit, weil ſie den Schreibunterricht nach den erſten Anfängen wieder iſolirt. Folgende Gründe beſtimmen ihn auch, das Taktiren

Digitized by Google

ſpäterhin ganz aus dem Schreibunterrichte zu verbannen: 1) wird der Schüler durch dasſelbe aufgehalten; 2) wird er durch ſie in äußere Zucht genommen, zur Maſchine; 3) muß das Zählen am Ende Unluſt zur Arbeit machen, und 4) wird das Taktiren ganz zur Unmöglichkeit, wenn der Schreibunterricht einmal nicht vom Sprachunterrichte getrennt werden ſoll.

Die Nachtheile des Taktirens beim Schreibunterrichte auf einer höhern Stufe leuchten ein; darum braucht aber dasſelbe nicht gerade eine Halbheit zu ſein. Es dient unſerer Meinung nach als Hülfsmittel beim Beginne des Schreibunterrichts und hat ſomit ſeinen Zweck vollkommen erfüllt, wenn der Schüler durch dasſelbe dahin gekommen iſt, ſicher, beſtimmt und ſchön jedes Wort aufſchreiben zu können. Die Vorurtheile gegen dasſelbe werden mit der Zeit einem vernünftigen Gebrauche auch dieſes neuen Unterrichtsmittels weichen, das bis jetzt ſchon eine weitere Verbreitung gefunden hat, als die Gegner desſelben ſich eingeſtehen mögen.

II. Die analytiſche Methode.

Noch vor nicht gar langer Zeit wurde nicht wenig über ein Verfahren, Kinder leſen zu lehren, geſpöttelt, das jetzt immer mehr Boden gewinnt und von anerkannt tüchtigen Pädagogen der Beachtung der Lehrer dringend empfohlen worden iſt; wir meinen die Jacotot'ſche Methode. Allerdings gewinnt dieſelbe auf den erſten Blick das Anſehen von etwas überaus Ledernem und Mechaniſchem, ja ſelbſt bei näherer Prüfung kann man ſich kaum einen erheblichen Nutzen derſelben für die Volksſchule denken, und dennoch iſt ſie nach den Ausſagen glaubwürdiger Männer von Erfolgen begleitet geweſen, deren ſich noch keine andere Methode rühmen kann. Das verdient unſere volle Aufmerkſamkeit, und wir dürfen ſie um ſo weniger außer Augen laſſen, als ſie ſich mehr und mehr Freunde erwirbt und es ganz den Anſchein hat, als fühle ſie ſich mächtig genug, mit der Zeit alle übrigen Methoden aus dem Leſeunterrichte zu verdrängen.

Ihr Ruf hat ſich namentlich immer weiter verbreitet, ſeitdem ſie in Breslau in ihrer ganzen Ausdehnung zur Anwendung gekommen iſt. Dort wird in den Elementarklaſſen des Gymnaſiums zu St. Maria-Magdalena nach derſelben unterrichtet, und der erſte Lehrer, Herr K. Seltzſam, iſt ſeit einer Rehie von Jahren bemüht geweſen, die damit erzielten Erfolge der pädagogiſchen Welt mitzutheilen und zur Anwendung der Jacotot'ſchen Methode auch in andern Schulen aufzumuntern. Es konnte nicht fehlen, daß ein Verfahren, welches ſo plötzlich dem Leſeunterrichte eine ganz andere Geſtalt geben ſollte, mannigfach angefochten und als unzweckmäßig dargeſtellt wurde. Beſonders wurde die ſchleſiſche Schullehrerzeitung der Kampfplatz,

Digitized by Google

auf welchem für und gegen die neue Methode geſtritten ward, und wenn Herr Seltzſam bis jetzt das letzte Wort behalten hat, ſo ſteht doch nicht zu erwarten, daß der Streit damit ſein Ende erreicht haben werde.

Ehe wir die Einwürfe gegen das neue Verfahren, ſowie die Verſuche zur Beſeitigung derſelben von Herrn Seltzſam näher erörtern, wollen wir uns zuvor über die Art und Weiſe der Betreibung des Unterrichts nach Jacotot'ſchen Grundſätzen genau unterrichten. In einem Schriftchen — „der Geiſt der Jacotot'ſchen Methode" —, welches noch weiter unten ſeine Würdigung finden wird, ſagt Herr S. über die praktiſche Ausführung der neuen Lehrmethode und der damit verbundenen ſchriftlichen Übungen Folgendes.*)

„Der Leſeſtoff: die geſchenkten Spielſachen, faßt, mit Jacotot zu reden, für die Kleinen nur Thatſachen in ſich. Der Lehrer kann daher ohne große, erklärende Einleitung ſogleich damit beginnen, daß er den Schülern den erſten Satz: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!" — langſam und deutlich vorlieſt, während er mit einem Zeigeſtocke die einzelnen Wörter andeutet. Die Schüler leſen den Satz einzeln und zuſammen; der Lehrer weiſ't auf die Wörter außer Reihe, die Schüler nennen ſie, der Lehrer nennt gewiſſe Wörter des Satzes, die Schüler zeigen ſie. — Anfänglich werden ſie ſich das Wort dem Ohre nach merken, wo es zu finden iſt, nach und nach faſſen ſie aber das Bild eines jeden näher ins Auge, ſie vergleichen und unterſcheiden, und lernen dasſelbe auch erkennen durch ſeine Eigenthümlichkeit. Man wird dies beſtätigt finden, wenn man in derſelben Weiſe den zweiten Satz:

„So rief einſt Karl dem Franz zu." —

dazu nimmt; hier werden die Schüler die Wörter Franz und zu ſelbſt herausfinden, weil ſie einen Totaleindruck von denſelben ſchon im erſten Satze aufgenommen haben.

Da dieſe beiden Sätze nur einſilbige Wörter enthalten, ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß den Schülern hier der Begriff von Sylben noch nicht vorgeführt wird. Derſelbe kann ihnen erſt klar gemacht werden bei mehrſilbigen Wörtern. Man geht daher ſogleich zu den Lauten über.

Der Lehrer ſpricht zuerſt das Wort Franz recht gedehnt den Schülern vor und läßt nun dieſe die Laute ſelbſt heraus hören, aus denen dasſelbe beſteht. Das iſt eben das Charakteriſirende der Leſemethode Jacotot's, daß die Schüler die Laute eines Wortes ſelbſt finden müſſen; die Zeichen für dasſelbe folgen erſt darauf; bei der gewöhnlichen, blos ſynthetiſchen Lehrweiſe gibt der Lehrer zuerſt den Buchſtaben und dann den Laut für denſelben. Es

*) Wir müſſen bevorworten, daß hier von dem erſten Unterrichte 5—6 jähriger Kinder die Rede iſt.

Digitized by Google

leuchtet ein, daß die Schüler bei dem erſten Verfahren ſelbſtthätiger ſein müſſen, und eben deshalb zeigt ſich aber auch in einer Lehrabtheilung nach Jacotot mehr Regſamkeit und Theilnahme von Seiten derſelben, als in einer ſolchen, in welcher in den erſten vier Wochen die Stimmlaute geübt werden. Nicht dem Auge, ſondern dem Ohr gebührt in der Sprache die erſte Stelle.

Indem man dem Kinde ſogleich das ganze Wort gibt und dasſelbe in ſeine einzelnen Laute auflöſen läßt, um bald darauf eben dieſe Laute wieder zuſammenſetzen zu laſſen, folgt man dem Wege, den auch der Erfinder der Buchſtabenſchrift Thot oder Taaut gegangen ſein mag. Er hat aus dem ihm ſchon Bekannten, alſo an einer Thatſache, nämlich an der Sprache ſelbſt, durch fortwährende Beobachtungen die in derſelben befindlichen Laute entdeckt (alſo lautirt) und ſie dann durch Zeichen, Buchſtaben, dargeſtellt. Man kann daher mit vollem Rechte behaupten, daß Schreiben und Leſen gleichzeitig entſtanden ſei, beides iſt deshalb beim erſten Unterricht in innige Verbindung zu bringen.

Wenn ihr das Wort Franz ausſprecht, was hört ihr wol zuerſt? Ein 'F. Was hört ihr auf das 'F. folgen? Wir hören ein 'r. Nachdem der Lehrer auf ſolche Weiſe den Schülern auch die übrigen Laute, a, 'n, z' entlockt hat, gibt er ihnen die Zeichen für dieſelben und beginnt ihre Einübung auf ähnliche Art, wie ſie vorher die Wörter des Satzes gelernt haben. Er nennt ihnen die Zeichen der Reihe nach, indem er auf dieſelben zeigt, — die Schüler nennen ſie; der Lehrer zeigt außer der Reihe die Zeichen, oder ſpricht die Laute vor und die Schüler ſuchen die Zeichen für dieſelben auf.

Nach dem Grundſatze Jacotot's: „Lerne Etwas und beziehe alles Übrige darauf" — ſchließt nun der Lehrer an das, was die Schüler gelernt haben, einige leicht faßliche Belehrungen: Er nennt ihnen die Namen der Buchſtaben, er ſagt ihnen, daß man das a einen Stimmlaut heiße, diejenigen Laute, welche vor dem Stimmlaute ſtehen, nenne man Vorlaute, die aber, welche auf ihn folgen Nachlaute. Welches ſind in dem Worte Franz die Vorlaute? Fr. Wie lautet der Vorlaut? Welches ſind die Nachlaute? Wie lautet der Nachlaut? Löſt nun das Wort Franz auf!

Das Wort Franz beſteht aus dem Stimmlaute a, aus dem Vorlaut Fr., aus dem Nachlaut nz. *)

Buchſtabirt das Wort Franz! **)

*) Hierbei bemerkt Herr S., daß man den Schülern nie zu viel auf einmal zum Lernen geben, alſo z. B. den Unterſchied zwiſchen zuſammengeſetzten und einfachen Vor- und Nachlauten noch nicht klar machen ſolle. Auch verwirft er die Benennungen der Laute, z. B. Sumſer, Knall-Laut u. ſ. w.

) „Buchſtabiren iſt nicht gänzlich aus dem Unterrichte zu verbannen; — doch iſt wohl zu merken: die Hauptſache iſt beim Leſeunterricht **Lautiren." Seltzſam.

Digitized by Google

Durch ſolche abwechſelnde Übung in der Auffaſſung wird den Schülern das Wort ganz zum Eigenthum, ſie ſtellen ſich dasſelbe vor, auch wenn ſie es nicht ſehen, ſie haben es kennen gelernt.

Das Ausrufungszeichen.

Der Lehrer leitet die Schüler auf die Bedeutung des Ausrufungszeichens aus dem Inhalte des Satzes ſelbſt. Sie lernen hier, daß man ein ſolches Zeichen ſetzt, wenn man eine Perſon ruft oder von ihr Etwas wünſcht.

o

Aus wie viel Lauten beſteht dieſes Wort? Aus einem. Dies iſt der Stimmlaut o. Wie viele Stimmlaute kennt ihr bis jetzt? Zwei: a, o.

komm

Welchen bekannten Laut hört ihr in dem Worte komm? o. Zeigt ihn in dieſem Worte! — Weiſ't den Vorlaut! Wie lautet er? k'. Aus wie viel Lauten beſteht er? Aus einem einzigen.

Hier wäre nun der Ort, die Schüler auf die Urſache hinzuleiten, weshalb das Wort komm zwei m hat. Man läßt dieſes Wort gedehnt und geſchärft ausſprechen und giebt den Schülern endlich die Regel: Hinter einem kurzen Stimmlaut folgt ein verdoppelter Nachlaut.

Löſ't das Wort komm auf! Das Wort komm beſteht aus dem Stimmlaut o, aus dem Vorlaut k' und aus dem verdoppelten Nachlaut mm.

Lautirt das Wort! Buchſtabirt dasſelbe!

doch

Zerlegt das Wort doch in ſeine Laute! Wie heißt hier der Stimmlaut? Der Vorlaut? Der Nachlaut? Der Nachlaut iſt blos einfach, er wird aber durch zwei Buchſtaben bezeichnet, nämlich ce ha. Diejenigen Laute, welche nicht Stimmlaute heißen, ſondern als Vor- und Nachlaute dienen, heißen im Allgemeinen Mitlaute. Nennt die Mitlaute, welche ihr bis jetzt kennen gelernt habt! F, r, n, z, k, m, d, c, h.

bald

Welche einzelnen Laute hört ihr, wenn ihr das Wort bald ausſprecht? Wie heißt der Stimmlaut? In welchem Worte habt ihr denſelben ſchon gehört? Was hört ihr vor dem Stimmlaute? Wie viel Laute hört ihr nach demſelben? Zwei: 'l, d'. Einen ſolchen Nachlaut nennt man einen zuſammengeſetzten Nachlaut.

Löſ't das Wort auf! Das Wort bald beſteht aus dem Stimmlaut a, aus dem einfachen Vorlaut b und aus dem zuſammengeſetzten Nachlaut ld.

Lautirt das Wort! Buchſtabirt es!

Auf gleiche Weiſe werden nun auch die Wörter zu mir behandelt. Haben die Schüler dieſen erſten Satz beendigt, dann kennen ſie 5 Stimmlaute und 12 Mitlaute; aber nicht blos dieſe, ſie haben

Digitized by Google

ganze Wörter angeſchaut, ſie leſen ſie; die einzelnen Laute und Zeichen für dieſelben, auf welche ſie hingewieſen wurden, ſind ihnen nun nicht fremde, todte Dinge, ſie haben ſie an Thatſachen erfahren, ſie erkennen dieſelben als die kleinſten Theilchen ihres geleſenen Satzes, ſie hören und ſehen ſie, während ſie denſelben leſen.“

So viel über das Leſen ſelbſt. Was das Schreiben betrifft, ſo ſagt Herr S. weiter unten (S. 38): „Die Schüler der untern Abtheilung beginnen den Unterricht, wie ſchon im zweiten Abſchnitte angedeutet iſt, mit dem Schreiben ihres erſten Leſeſtückes; nachdem ſie vorher einige Stunden mit dem Ziehen von Linien nach verſchiedenen vorgeſchriebenen Richtungen auf ihren Schiefertafeln beſchäftigt worden ſind. Der Lehrer vereinigt ſie vor der Wandtafel, auf welche die gewöhnlichen zum Schreiben für Anfänger nöthigen Doppellinien mit rother Farbe gezogen ſind. Er ſchreibt ihnen das Wort Franz vor, ſie zerlegen auch hier zuerſt dasſelbe in ſeine Laute, und der Lehrer weiſ't ihnen dann die Lautzeichen. Darauf werden ſie im Schreiben jedes einzelnen Buchſtaben geübt und dieſe werden nach und nach zum Worte vereinigt. Haben die Schüler den erſten Satz der Erzählung im Schreiben beendigt, dann läßt man ſie nicht blos mit Kreide die Übungen weiter fortſetzen, ſondern während der Eine ein oder mehrere Wörter an der Wandtafel zu üben hat, ſind die Übrigen mit denſelben Wörtern auf ihren Schiefertafeln beſchäftigt. Sind einige Zeilen geſchrieben worden, ſo läßt man ſie von der ganzen Abtheilung zuſammen und auch einzeln leſen, die Wörter auflöſen und buchſtabiren. Durch dieſe innig verbundenen, in einandergreifenden Schreib- und Leſeübungen gelangen die Schüler gegen das Ende des Halbjahres zu der Fertigkeit, leichte, vorgeſagte Sätze ziemlich richtig aufzuſchreiben und Auskunft zu geben über die allgemeinſten orthographiſchen Regeln. Sie haben hierdurch die Reife für die obern Abtheilungen erlangt.“

So wie beim Schreibenlernen ein ganzes Leſeſtück zu Grunde gelegt wird, ſo auch bei Anſtellung der orthographiſchen Übungen, durch welche der Schüler die Regeln der Rechtſchreibung erfaſſen ſoll. Ein Beiſpiel wird uns am beſten über die Art und Weiſe dieſer Uebungen belehren. Aus Nr. 29 des erſten Leſebuches nach Jacotot*) behandelt Herr S. die Überſchrift und den erſten Satz der Erzählung Wort für Wort, und wir theilen daraus Einiges mit.

„Wie heißt der Nachlaut in dem Worte mit? t. Wie nennt ihr dieſen Nachlaut? Einen einfachen. Sucht Wörter auf, welche einen einfachen Nachlaut haben und achtet darauf, ob der vorhergehende Stimmlaut in demſelben lang oder kurz ausgeſprochen wird.

*) Vollſtändiger Titel: Erſtes Leſebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Leſemethode nach Jacotot. Von K. Seltzſam. Breslau, Aderholz 1846. geb. 3 ½ Sgr.

Digitized by Google

Baum, Schwan, Bär, Spur, Strom u. ſ. w. Der einfache Nachlaut iſt ein Dehnungszeichen für den vorhergehenden Stimmlaut. Wie müßte man alſo das Wort mit nach dieſer Regel leſen? Gedehnt. Und doch wird das i geſchärft geleſen; jede Regel hat ihre Ausnahmen.

„Wie heißt der Stimmlaut in dem Worte Fritz? Wird derſelbe lang oder kurz ausgeſprochen? Welchen Laut hört ihr hinter dem i? z'. Iſt derſelbe einfach oder zuſammengeſetzt? Einfach. Folgt ein z als einfacher Nachlaut hinter einem kurzen Stimmlaut, ſo ſollte man zz ſchreiben; ſtatt des zz ſchreibt man aber immer tz. Weshalb wird alſo Fritz mit tz geſchrieben?

Sucht Wörter auf, in welchen man nach dem kurzen Stimmlaut ein z als einfachen Nachlaut hört und ſchreibt dieſelben mit tz.

Der Lehrer wird durch dieſe Aufforderung gewiß die Veranlaſſung finden, ſogleich den Schülern diejenigen Fälle anzudeuten, in welchen nicht tz geſetzt werden darf; denn ſie werden Wörter angeben, in welchen man vor dem z noch einen andern Mitlaut hört, oder auch ſolche, welche einen langen Stimmlaut haben. Er ſchließt daher an obige Regel dann noch folgende: Hinter einem Mitlaute und hinter einem langen Stimmlaute darf man nie ein tz ſetzen.“*)

Und auf dieſe Weiſe ſind Schüler, welche Mitte October ohne Vorkenntniſſe eingetreten waren, nach einem unterbrochenen viermonatlichen Unterrichte ſo weit gekommen, daß ſie aus dem neuen Leſebuche nicht nur willkürlich gewählte Leſeſtücke **richtig, ziemlich fertig** und mit **Ausdruck** leſen, ſondern auch einen vorgeſprochenen kurzen Satz recht **deutlich, orthographiſch-richtig** und, wohl gemerkt! — mit **Bewußtſein der Gründe,** warum jedes Wort ſo und nicht anders geſchrieben werden muß, an die Wandtafel ſchreiben konnten. Wäre der Verkünder dieſer Thatſachen — Friedrich Scholz — nicht ein durchaus glaubwürdiger und unparteiſcher Mann, ſo würden wir das Geſagte für eine Übertreibung halten. Aber, fragen wir uns mit Recht, können nach ſolchen Erfolgen noch Zweifel über die Brauchbarkeit der Jacotot'ſchen Methode möglich ſein? Ein Blick in den letzten Jahrgang der ſchleſiſchen Schulzeitung bejaht unſere Frage; denn da ſtoßen wir in Nr. 15 auf „Beiträge zur Beurtheilung der

---

*) Wer ſich noch genauer über das Verfahren unterrichten will, dem empfehlen wir: „Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den erſten Leſeunterricht und die ſchriftlichen Übungen, dargeſtellt von **K. Seltzſam.** Breslau, Aderholz, 1841. Pr. 7½ Sgr.

Digitized by Google

Jacotot'ſchen Lehrmethode" (von *Krüger*), in welchen dieſe als *naturwidrig*, und darum *unmethodiſch* bezeichnet wird. Das allein richtige Verfahren findet Herr Kr. in der *Syntheſis*, und nach folgenden Grundſätzen will er es befolgt wiſſen: 1) Es dürfen nie mehr Buchſtaben an die Leſemaſchine geſtellt werden, als mit einem Male zu behalten ſind; 2) es müſſen gleich Wörter gebildet werden; 3) dieſe Wörter müſſen ſo wenig Buchſtaben als möglich haben; 4) in den erſten Lehrſtunden darf der Stimmlaut immer nur lang ausgeſprochen werden; 5) das Geleſene muß ſtets wiederholt werden und zwar an der Wandfibel, welche dieſelben Wörter enthalten muß, die an der Leſemaſchine aufgeſtellt ſind.

Wenn dieſe Grundſätze die *allein* richtigen ſein ſollen, ſo iſt Jacotot natürlich von vorn herein verdammt und Herr Kr. hätte nicht nöthig gehabt, noch beſondere Gründe für die *Naturwidrigkeit* der Jacotot'ſchen Methode anzugeben. Einen nicht zu verachtenden, weil trefflich gerüſteten Gegner fanden dieſe in der Perſon des Herrn *Seltzſam* ſelbſt, der in den Nrn. 15—18 in einer Replik auf Kr.'s Raiſonnement die Gehaltloſigkeit ſeiner Gründe nachweiſt.

Zu dem erſten derſelben benutzt Herr Kr. die Worte *Fr. Gedicke's*, eines Mannes, der oft und gründlich die Naturgemäßheit der *analytiſchen* Methode nachgewieſen hat. Gedicke ſagt: „*der* Menſch, ſo lange er nicht zum Raiſonniren angeleitet worden iſt, *denkt* nach der *analytiſchen* Methode; er denkt über eine Sache nur immer *ſynthetiſch*, über welche er vorher ſchon *analytiſch* gedacht hat. Erſt zerlegt er das Ganze und dann erſt, zu beſſerer Überſchauung deſſelben, faßt er die einzelnen Theile in der Vorſtellung wieder zuſammen. Ebenſo verfährt der Mathematiker und der Philoſoph. In ihren Schriften raiſonniren ſie nach der ſynthetiſchen Methode; aber ſie hatten vorher die Sache ſchon nach der analytiſchen durchgedacht. Wer ſynthetiſch denkt, ohne *vorher* über die Sache analytiſch gedacht zu haben, weiß nicht, wohin er am Ende kommen wird. Er geht von einem gewiſſen Grunde aus, aber noch iſt Alles dunkel vor ihm. Der Grund, von dem er ausgeht, kann ihn auf mehr als eine Folge führen. So iſt's nicht, wenn man zuerſt analytiſch raiſonnirt und hierauf ſynthetiſch denkt. Die *analytiſche* Methode iſt dem Menſchen *natürlich* und daß er nur nach ihr, wenigſtens immer *zuerſt*, denken muß, iſt weſentliche Natu einſchränkung bei ihm, ſo wie es bei Gott weſentliche Vollkommenheit iſt, immer Alles ſynthetiſch zu denken, und nie der Analyſe nöthig zu haben."

Herr Kr. benutzt dieſe Worte *theilweiſe*, um den Satz zu widerlegen, daß der Geiſt des Menſchen hinſichts ſeiner Denkungsweiſe mit dem Geiſte Gottes gar nichts gemein habe, welcher Gedanke übrigens auch gar nicht in dieſer Ausdehnung in Gedicke's Worten liegt. Wie Herr S. ganz richtig bemerkt, ſo überſieht Herr Kr.,

Digitized by Google

daß der Menſch allerdings das ſynthetiſche Denken mit Gott gemein hat, nur daß er erſt zu dieſem gelangt, nachdem er zuvor analytiſch gedacht hat. Aus dieſem Grunde würde alſo immrr das analytiſche Denken naturgemäßer ſein als das ſynthetiſche; ob aber auch das analytiſche Leſenlernen? Wir wollen ſehen.

Herr Kr. meint zweitens, „wo etwas nachzumachen ſei, da trete das analytiſche Denken, bei Erfindungen das ſynthetiſche ein." Es fragt ſich nun, ob das Erfinden — falls das Leſenlernen wirklich eine Erfindung genannt zu werden verdient — das ſynthetiſche Denken vorausſetzt. Herr S. führt als Beiſpiele die Erfindung des Glaſes, des Schießpulvers und der Buchſtabenſchrift an. An den erſten beiden Erfindungen war Zufall ſchuld, bei Erfindung der Hieroglyphen aber und ſpäter der Buchſtabenſchrift wurde analytiſch gedacht: man zergliederte die hörbare Sprache, um ſie ſichtbar darſtellen zu können. Dann trat das Synthetiſche ein: man ſchrieb und las das Geſchriebene. Freilich iſt dies mehr ein Beweis für die Natürlichkeit der Schreibleſe- als der Jacotot'ſchen Methode; denn jene eben hat es mit Zergliederung der hörbaren Sprache zu thun, während ſie die ſichtbare ſynthetiſch darſtellt. Das Kind zergliedert immer nur das Hörbare — die Bezeichnung deſſelben durch ſichtbare Buchſtaben verſteht es ja noch nicht —, und darum erſcheint es als keine geringe Anforderung an den kindlichen Geiſt, die gehörten Laute auf das ſichtbare Wort überzutragen. Ob es nicht für den Anfang genug wäre, wenn nur das Sprechen analytiſch betrieben würde?

Drittens behauptet Herr Kr., daß die Aufſtellung der Syſteme in den Wiſſenſchaften, die er auch zu den Erfindungen rechnet, nur auf ſynthetiſchem Wege möglich geweſen ſei. Herr S. beweiſ't jedoch das Gegentheil an der Grammatik, Naturgeſchichte, Glaubens- und Sittenlehre, ſo wie am Thema, das doch nothwendig zergliedert werden müſſe, wenn ein Syſtem — die Dispoſition — entſtehen ſolle.

Endlich ſagt Herr Kr.: „Die Jacotot'ſche Methode führt Alles durcheinander vor, Schweres und Leichtes." Aber ob nicht eben dadurch der Monotonie des Elementar-Unterrichts vorgebeugt wird? Wenigſtens ſagt Herr S., daß die Kinder mit Luſt lernten. Wenn er dann weiterhin beweiſ't, daß ſeine Kunſt, leſen zu lehren, wirklich eine Nachahmung der Natur ſei, indem das Kind analytiſch ſprechen lerne und analytiſch denke, ſo ſtimmen wir dem zwar bei, müſſen aber auch Herrn Kr. zugeben, daß er Recht hat, wenn er annimmt, daß das Kind ſynthetiſch denke. Warum ſoll Beides nicht neben einander beſtehen können? Das Kind baut gewiß eben ſo oft auf, ohne ſich klar gemacht zu haben, was das fertige Ganze ſein werde, als es zerſtört. Es kommt hierbei wol mehr auf das Object an, und darum ſuche man dem Kinde das Leſenlernen angenehm zu machen, dann wird es nach jeder Methode vorwärts kom-

Digitized by Google

men. Die Beſte wird immer die ſein, welche die meiſte Luſt zum Lernen erregt.

Jedenfalls wird uns die nachfolgende Zeit noch manchen Beitrag zur Jacotot'ſchen Methode bringen. Jeder ſei uns willkommen, ſobald er bei der Sache bleibt und dieſe gründlich verficht; wir aber werden ſeiner Zeit über die Fortſchritte auf dieſem Felde der Methodik Bericht erſtatten und dann vielleicht eher im Stande ſein, die Gründe der Vertheidiger und Gegner der Jacotot'ſchen Methode in ihrer Schärfe oder Gehaltloſigkeit beſſer zu würdigen. Bis dahin wollen wir die Worte unſeres Scholz beherzigen, der in einer Nachſchrift zu Herrn Seltſams Replik ſagt: „Man laſſe Jedem das Seine und freue ſich, wenn der erſte Unterricht in der Schriftſprache irgendwo auf eine geiſtweckende und geiſtbildende Weiſe betrieben wird, gleichviel ob die Methode dieſen oder jenen Namen trage. Verargen aber wollen wir es Keinem, der Andere für eine als probat erkannte Methode zu gewinnen ſich eifrig bemüht." Und weiter unten: „Nur um eins wollen wir bitten: „Laßt uns Lehr- d. h. Methodenfreiheit! Methodenzwang iſt ſo drückend und verderblich als Glaubenszwang."

Was uns ſonſt noch über Methodik des Schreibens und Leſens in den pädagogiſchen Journalen zu Geſicht gekommen iſt, beſchränkt ſich der Hauptſache nach auf Folgendes:

1. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß Jeder ſeine Anſichten auf das Beſte zu vertheidigen ſucht, und man wird es Herrn Seltſam ſo wenig verdenken können, ſeine Methode vor andern herauszuſtreichen, als man es Herrn Siersk in Preetz (Holſtein) verdenken wird, daß er gegen ſeine Gegner mit allen Waffen der Dialektik zu Felde zieht. Dieſer Herr hat nämlich eine in dritter Auflage erſchienene Fibel geſchrieben, die Herrn Burgwardt in Altona im Schleswig-Holſtein'ſchen Schulblatte (Jahrg. 1845) beurtheilt hat, ſo beurtheilt hat, daß der Autor ſich dadurch veranlaßt fühlt, über die Einrichtung und den Gebrauch der Fibel ſich auszuſprechen. Dies thut er im 1. Hefte des Jahrg. 1846 auf eine Weiſe, die deutlich zeigt, wie ſehr ihm Herrn B.'s Urtheil im Wege ſteht. Die Fibel ſelbſt, die uns nicht näher bekannt iſt, ſcheint übrigens kein beſonders ausgezeichnetes Werk zu ſein, da ſie ſich auf der gewöhnlichen Bahn unſerer gewöhnlichen Fibeln bewegt. „Im Allgemeinen — ſagt Hr. S. — iſt ſie ſo eingerichtet, daß ſie vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten in gehöriger Stufenfolge fortſchreitet und auf jeder Stufe hinlängliche Materialien, großentheils aus dem Kreiſe der kleinen Schüler, darbietet." Die Reihenfolge der Laute iſt nach der Stephaniſchen Wandfibel genommen und es fällt uns bei den verſchiedenen Übungen nichts Beſonderes weiter auf, als daß zu viel unverſtändlicher Sylbenkram gebraucht wird und zuweilen Wörter vorkom-

Digitized by Google

men, bei denen ſich das Kind gar nichts denken kann. Der Verfaſſer begegnet dieſem Einwurfe auf eine freilich ſehr einfache Weiſe, indem er ſagt: „Und wenn die Schüler bei dieſen Wörtern nichts denken können, ſo dienen ſelbige doch mit zur Einübung der Laute, worauf es hier zunächſt ankommt. Muß denn durchaus jedes Wort für die Schüler verſtändlich ſein? — Dem Urtheile B.'s: „Die Fibel iſt ohne ein beſtimmtes Prinzip," ſtellt er blos die damit erzielten Erfolge in ſeiner frühern Klaſſe entgegen, und macht dem Kampfe ein Ende, indem er ſich hinter ſeine individuelle Anſicht zurückzieht. Wir wollen den Kampf nicht erneuern. Weiter!

2. In demſelben Hefte deſſelben Blattes wird von Schmidt in Leezen die Frage beantwortet: „Ob Tabellen, ob Bücher in der Elementarklaſſe beim Leſen, Schreiben und Rechnen?"

Keine Tabellen, ſondern Bücher! ſagt Hr. Burgwardt (7. Jahrg. 3. Heft), denn: „die Tabellen heben die nothwendige und innige Verbindung zwiſchen Unterricht und Übung auf, drängen den belebenden unmittelbaren Unterricht zurück und machen dadurch die Übungen meiſtens zu ganz mechaniſchen Selbſtbeſchäftigungen." Schmidt ſtimmt dem nicht bei und ſucht es zu beweiſen. Er ſagt nicht etwa: die Bücher taugen nicht; aber er findet ſie nicht geſchickt dazu, Unterricht und Übung in einer natürlichen, innigen Verbindung zu erhalten. „Dazu ſind die Tabellen an ſich auch nicht im Stande, verdienen aber dennoch in dieſer und anderer Hinſicht vor Büchern bei den Leſe-, Schreib- und Rechnenübungen in der Elementarklaſſe den Vorzug, denn:

1) ſie vertheilen und erhalten den Übungsſtoff ſtets der Kraft eines jeden Schülers angemeſſen und ſichern ſomit einem jeden Schüler die Erwerbung der einen Fertigkeit nach der andern, bis zur Zielfertigkeit hinauf, ohne einander gegenſeitig in ihrem Fortſchritt zu behindern, noch durch ihren Rückſchritt einander aufzuhalten;

2) ſie bezeichnen Stand und Fortſchritt einer ganzen Schülerabtheilung anſchaulich und leicht überſichtlich und laſſen daher leichter beurtheilen, wo und wie der Lehrer mit ſeinem Unterricht fortfahren ſoll, ſind alſo der natürlichen Verbindung des Unterrichts und der Übung förderud;

3) ſie verſetzen die ganze Elementarklaſſe auf ein gemeinſchaftliches Übungsfeld, auf eine ſo augenfällige Weiſe, daß die Erweckung des Schul- oder Schülerbewußtſeins und die Erregung eines angemeſſenen, wohlthätigen Wetteifers nicht ausbleiben kann;

4) die Anſchaffung der Tabellen an ſich erfordert weniger Koſten, als die der Bücher, und daß die Tabellen von der ganzen Schulcommune angeſchafft und erhalten werden, iſt eine Wohlthat beſonders für die Eltern, die arm und doch nicht verarmt ſind, und iſt dieſe Einrichtung ein Schritt mehr, die Schule zu einer Communalſache zu machen.

Das läßt ſich wol hören. Hr. Schmidt hat ſeine Anſichten ſtets

Digitized by Google

gut motivirt, und wenn wir ihm auch im Allgemeinen nicht beiſtimmen, ſo müſſen wir doch loben, daß er eine Frage, die noch lange nicht übereinſtimmend beantwortet werden wird, anregte und mit Geſchick ſie zu löſen ſich bemühte.

3. Der Verfaſſer eines Aufſatzes in Nr. 25 des „Sächſiſchen Volksblattes,“ überſchrieben: „Unfug in Elementarſchulen,“ bringt die beklagenswerthe Thatſache zur Sprache, daß in vielen ſächſiſchen Schulen die lieben Kindlein nicht zu Chriſto geführt würden, weil (!) mit dem erſten Übungsbuche für Leſeſchüler, herausgegeben vom Hrn. Geheim. Kirchen- und Schulrath Dr. Schulze, „ein herz- und ſinnloſer Mißbrauch, ein unerträglicher Unfug von Seiten der Lehrer getrieben werde, was die lebendig gewordene evangeliſche Gemeinde endlich veranlaſſe, ſelbſt aufzutreten wider pflichtvergeſſene Paſtoren und Schulmeiſter und ihnen frei herauszuſagen, daß ſie nicht gemeint ſind, ihre und ihrer Kinder Seelen länger von ihnen verwahrloſen und verderben zu laſſen.“ — „Dieſes Buch hat die frühern Fibeln und zum Theil auch den kleinen Katechismus aus den Kinderſchulen mit verdrängt, weil es nicht blos auf die Lautirmethode berechnet iſt, ſondern auch auf ſeinen letzten ſieben Seiten einige Bibelſprüche und Liederverſe enthält.“ In dem ganzen Buche wäre nicht von der Taufe die Rede, noch werde der Name Chriſti genannt, Folge: „daß in manchen Elementarſchulen von dem Sohne Gottes, in deſſen Namen doch allein Heil für die Kinder iſt, kaum jemals mit ihnen geredet wird.“ Die alten Fibeln mit den bibliſchen Holzſchnitten werden gelobt, ja ſogar die Umſchläge mit dem umſtrahlten Chriſtusbilde, das, recht erklärt, beſſer ſei, als alle rationaliſtiſchen Leſebücher. Künftig, wird Hrn. Schulze gerathen, den Katechismus mit aufzunehmen, auch ſeien namentlich das Vaterunſer und die zehn Gebote zu erklären und vor Augen zu malen (!), nicht die Pflichten gegen Gott u. ſ. w.

Gegen dieſe Anklagen tritt die Sächſ. Schulztg. im Aprilhefte entſchieden auf und weiſt, auf alles Einzelne eingehend, nach, daß es falſch ſei, ein Leſebuch zu einem Religionsbuche zu machen, da beide nicht identiſch ſein könnten, falſch, daß es blos für evangeliſch-lutheriſche Schüler, ſowie für die Elementar-Schule beſtimmt ſei. Schließlich erinnert der Verf. des Aufſatzes an die im 44. §. der hohen Verordnung zum Schulgeſetz vom 9. Juli 1835 angeführten Bücher, welche in den ſächſiſchen Elementar-Volksſchulen für Kinder evangeliſcher Confeſſion in Gebrauch kommen ſollen, bei welcher Verordnung es ausdrücklich heißt: „Es dürfen übrigens alle dieſe Bücher (Bibel, Katechismus, Geſangbuch) nicht zu bloßen Leſeübungsmitteln herabgewürdigt werden —,“ und zuletzt weiſt er auf competente Richter des Schulze'ſchen erſten Leſebuches hin, z. B. auf Dreßler in ſeiner Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Leſen und Rechtſchreiben. —

Beide Aufſätze bedürfen keines Commentars. Was die das

Digitized by Google

Schulze'ſche Leſebuch verdammende Partei mit ihren Anfeindungen erzielen will, iſt zu bekannt; beklagenswerth aber iſt es, daß ſelbſt die Beſtrebungen der verdienſtlichſten Schulmänner den Verdächtigungen von Männern ausgeſetzt ſind, die ſich für die wahren Jünger Jeſu halten.

4. In den „Briefen von Arno" (Allgem. Schulztg. Nr. 51) wird ein Schulbeſuch geſchildert, bei welcher Gelegenheit der Verfaſſer folgenden Rath ertheilt: „Um den Lerneifer der Kinder zu erregen und wach zu erhalten, bediene ich mich in meiner Schule folgenden Mittels. Nachdem ein Kind geleſen hat, cenſiren es die andern ganz kurz mit „gut, mittelmäßig oder ſchlecht." Der Name des Schülers, welcher geleſen hat, wird nun in eine der drei Columnen geſchrieben, die ich an der ſchwarzen Wandtafel gemacht habe und welche mit gut, mittelmäßig oder ſchlecht bezeichnet ſind." — Ein ſonderbares Mittel, das wir aber aus nahe liegenden Gründen unmöglich empfehlen können.

Literatur.

A. Für den Lehrer.

1) Der Geiſt der Jacotot'ſchen Methode in Beziehung auf den erſten Leſeunterricht. Ein Vortrag, gehalten in einer pädagogiſchen Verſammlung zu Breslau den 15. April 1846. Von K. Seltzſam, erſtem Lehrer an den Elementar-Claſſen des Gymnaſiums zu St. Maria Magdalena. Breslau, Aderholz. 8. (V und 51 S. 6 Sgr.)

Wenn ein Vortrag, der gedruckt über drei Bogen einnimmt, mit „ausdauernder Theilnahme und Aufmerkſamkeit" gehört wurde, ſo zeugt das ſchon von ſeinem geiſtig-lebendigen Inhalte, und der Lehrer, der ihn jetzt langſam und mit Nachdenken verfolgen kann, wird mit noch größerem Intereſſe das Geſagte in ſich aufnehmen. Wir ſtellen dem Büchlein gewiß kein falſches Prognoſtikon, wenn wir die Überzeugung ausſprechen, daß es nicht blos von Vielen theoretiſch weiter verarbeitet werden, ſondern auch viel dazu beitragen wird, der Jacotot'ſchen Methode ſelbſt in Praxis eine größere Verbreitung zu ſichern. Außer einer Beſchreibung des neuen Lehrverfahrens, wie wir ſie im Auszuge oben mittheilten, enthält es noch treffliche Bemerkungen über den Geiſt der Jacotot'ſchen Methode im Allgemeinen, über die Richtigkeit und Natürlichkeit des erſten Leſeunterrichts nach J.'s Principien, und über die Vorurtheile und Einwürfe, welche ſich der

Digitized by Google

Verbreitung der Methode J.'s entgegenſtellen. Der letztern ſind folgende: 1) Sie eigne ſich vorläufig noch nicht zur allgemeinen Verbreitung, weil bei ihr unumgänglich nothwendig erſcheine: ein regelmäßiger Schulbeſuch und ein ſtets gleichzeitiger Eintritt der Anfänger; beides ſeien unter den jetzigen Umſtänden noch fromme Wünſche. 2) Bei geringer Schülerzahl ſei die Anwendung der Methode wol möglich; in ſehr zahlreichen Schulclaſſen könne ſie keine Anwendung finden. 3) Kinder aus den gebildeten Ständen könnten wol nach ihr geführt werden, für Schüler aus den untern Claſſen ſei ſie nicht am rechten Orte. 4) Sie ſei zu anſtrengend für den Lehrer und untergrabe ſeine Geſundheit. 5) Sie nehme die Thätigkeit des Lehrers bei der untern Abtheilung zu ſehr in Anſpruch und veranlaſſe deshalb Vernachläſſigung der ältern Schüler. — Daß dieſe Einwürfe treffend widerlegt ſind, kann bei einem ſo geiſtreichen Manne, der ſchon ſeit Jahren mit unermüdlichem Eifer für ſeine Methode thätig war, nicht befremden, und wir wiederholen, was wir ſchon oben geſagt haben: die Methode verdient die volle Aufmerkſamkeit aller Lehrer und eine gründliche Prüfung in der Schule ſelbſt.

2) Anleitung zur Ertheilung des Schreibleſe-Unterrichts nach Ph. M. Rabholz, bearbeitet von **K. Jung**, Lehrer am Großherzogl. Badiſchen Schullehrer-Seminar zu Meersburg. Freiburg im Breisgau, Herder, 1846. gr. 8. (8½ Bogen und 3 Tab. 12½ Sgr.)

Der ganze, ſich auf das ſynthetiſche Leſelehrverfahren ſtützende Leitfaden enthält ſo viel Geſchraubtes und führt durch eine ſtarre Conſequenz ſo oft ins Pedantiſche, daß durchaus Niemandem zu rathen iſt, ſich ſtreng an das zu halten, was er vorſchreibt. Zu leugnen iſt nicht, daß er dem Denker eine reiche Fundgrube neuer Anſichten bietet, die, wenn ſie auch hier und da ſich keine Anerkennung verſchaffen dürften, doch geeignet ſind, zu andern anzuregen. Beſonders geht der Verf. weit in der Zuſammenſtellung einzelner Wörter zu zuſammengeſetzten, und wirklich fabelhaft ſind viele der Lautverbindungen (z. B. fläimchtst), mit denen die armen deutſchen Kinder gequält werden ſollen. Man ſollte nicht glauben, daß ſolche Unnatürlichkeiten noch vorkommen und — Beifall finden könnten.

B. Für den Schüler.

a) Leſebücher und Leſetafeln für die Unterclaſſe.

3) Erſtes Leſebuch zum Gebrauch in Elementarſchulen und beim Privatunterricht, herausgeg. von **Fr. Kühn**, Lehrer in Breslau. Breslau, Leuckardt. 8. (144 S. und 4 lith. Bl. Schreibeſchrift. 3¾ Sgr.)

Hr. K. iſt ein Gegner der Jacotot'ſchen Methode und legt deshalb beſondern Werth darauf, ſtreng ſynthetiſch zu verfahren. Nichts deſto weniger iſt die Fibel auf eine folgerichtige Weiſe zuſammengeſtellt und als ein Fortſchritt auf dem Gebiete der Leſe-

Digitized by Google

Methoden zu betrachten. Eigenthümlich ſind ſeine Bezeichnungen der Laute — ſtatt Stimmlaute ſagt er z. B. Helllaute —, ſowie das Fernhalten alles deſſen von der erſten Stufe, was nicht gleich in Wörtern Anwendung findet, z. B. die Laute ä, ö, ü, äu, ai, die Dehnungszeichen, und die Dingwörter mit kleinen Anfangsbuchſtaben. Das Schreiben verbindet er mit dem Druckſchriftleſen.

4) Der Schreib- und Leſeſchüler in der Elementarclaſſe der Volksſchule. 3te verb. und verm. Aufl. Friedberg, Bindernagel. 8. (56 S. geb. 2½ Sgr.)

Vor der erſten Auflage, die 1841 erſchien, zeichnet ſich dieſe durch beſſere Ordnung des Stoffes aus, ſowie durch Zugabe von zwei Seiten Schreibeſchrift, deren erſte, die kleinen Buchſtaben enthaltend, bei der erſten Stufe, die zweite, die großen Buchſtaben enthaltend, bei der fünften Stufe eingefügt iſt. Die Fibel iſt brauchbar, wie viele andere ihr nahe verwandte; durch etwas Beſonderes macht ſie ſich nicht bemerklich.

5) Erſtes Schul- und Bildungsbuch für Volksſchulen. Bearbeitet von H. **Burgwardt**, Ober-Elementarlehrer in Altona. Erſter Theil: Schreib-Leſeunterricht, Leſe-Schreibunterricht und kleine kindliche Leſeſtücke. 4. Aufl. Altona, Schlüter, 1846. 8. (104 S. 6¼ Sgr.)

Das Buch ſpricht für ſich, auch ohne Winke und Anleitungen, von denen der Verf. kein Freund iſt. Der erſte Bogen enthält „Vorübungen für Auge und Hand" — Striche, geradlinige Figuren, Bogen — und den Schreib-Leſeunterricht. Von ſinnloſen Sylben findet ſich in dieſen 42 Übungen keine Spur, und wenn auch einige Buchſtaben — z. B. M, L, B — eine ſchönere Form haben könnten, ſo iſt doch die Aufeinanderfolge und Zuſammenſtellung derſelben ſo zweckmäßig, daß man jene Mängel dabei leicht überſieht. — Der Leſe-Schreibunterricht hat das Eigenthümliche, daß er von vorn herein nicht einzelne Wörter, ſondern gleich kleine Sätzchen bringt, ſo daß alſo der Verſtand des Kindes gleich auf angemeſſene Weiſe beſchäftigt wird, und daß die Dehnung des Stimmlauts durch Dehnungszeichen die letzte Übung einnimmt. Die Leſeſtücke, mit welchen das Buch ſchließt, bewegen ſich ſämmtlich in gebundener Rede, ſind dabei kurz und ihrem Inhalte nach dem Anſchauungskreiſe der Kinder entnommen. Warum mag Hr. B. nicht die lateiniſche Druckſchrift berückſichtigt haben?

6) Leſebuch für Schüler der Unterclaſſe in Stadt- und Landſchulen. Herausgeg. von **J. F. A. Gieſemann**, Cantor und Lehrer in Mansfeld. 2te verb. Aufl. Eisleben, Reichardt. 8. (96 S. 2½ Sgr.)

Wenn der Verf. des vorigen Leſebuches grundſätzlich mit dem Leſen kleiner Sätze beginnt, ſo findet es dagegen der Verf. des vorliegenden Büchleins für beſſer, den Kindern zuerſt Sicherheit und Fertigkeit im Wörterleſen zu verſchaffen, indem er der Meinung iſt, daß ohne dieſe Fertigkeit die Kinder überall Anſtöße finden, holpericht

Digitized by Google

ſinn- und ausdrucklos leſen und ſich bei ſchweren Sylben und Wörtern auf's Rathen legen. Das eigentliche Satzleſen beginnt deshalb erſt auf der elften Stufe. Recht gut iſt es, daß gleich zu Anfange Mit- und Stimmlaute verbunden werden, die Umlaute aber einer ſpätern Übung vorbehalten bleiben, und daß das Ganze nach ſprachunterrichtlichen Grundſätzen fortſchreitet. Dadurch bekommt es namentlich Werth für ſolche Schulen, in denen die Einführung eines beſondern Sprachbuches Schwierigkeiten macht, und denen wollen wir es deshalb vorzugsweiſe empfehlen. Das Buch iſt ſtofflich ſo reich, daß der geringe Preis ſeiner Einführung durchaus nicht im Wege ſtehen wird.

7) Übungsbuch zu dem neuen Leſeapparate. Von **Mor. Schlimpert.** Meiſſen, Gödſche, 1847. gr. 8. (35 S. 2 Sgr.)

Wir finden uns bei der Beurtheilung dieſer Fibel in einiger Verlegenheit, da wir den „neuen Leſeapparat,“ der die zeitherigen, zu einförmigen, koſtſpieligen und zeitraubenden Leſemaſchinen erſetzen ſoll, noch nicht kennen. Das Übungsbuch ſelbſt enthält gleich auf der erſten Seite alle Mit- und Stimmlaute, ſowie die Dehnungszeichen, auf der zweiten einfache Lautverbindungen, die auf der dritten ſich bereits zu Wörtern und Sätzchen geſtalten, und mit dem erſten Bogen ſind die Elemente bereits überwunden. Die zuſammengeſetzten Wörter ſind beſonders ſtark berückſichtigt, hätten aber durch Weglaſſung einiger ſchlecht gewählten — z. B. Sumpfnymphe — um etwas verringert werden können. Die letzte Hälfte des Buches iſt mit Denkſprüchen und kleinen Erzählungen gefüllt. Sobald wir von dem neuen Apparate Anſicht genommen haben, werden wir noch einmal auf das Buch zurückkommen.

8) Die Elemente des Leſens. Ein naturgemäßer Leſelehrgang für Deutſchlands Volksſchulen. Von **A. Fränzel**, Volksſchullehrer. Zweite verb. Aufl. Breslau, Trewendt. 1846. 8. (VI und 108 S. 4 Sgr.)

Die Elementar-Übungen (S. 1—46) ſind ſynthetiſch geordnet und lückenlos an einander gefügt, wobei freilich zu bedauern iſt, daß auf den erſten 13 Seiten faſt nur ſinnloſe Sylben vorkommen. Eigenthümlich iſt die Folge der großen Buchſtaben unmittelbar nach den einfachſten Verbindungen der Mit- und Stimmlaute; ferner eine beſondere Übung für das Sylbenabtheilen und drei Übungsbeiſpiele zum richtigen und ſinngemäßen Leſen, mit denen die Übungen in deutſcher Druckſchrift ſchließen. — Von den verſchiedenen Leſeſtücken „zur Übung, ſowie zur Beförderung des Nachdenkens,“ bilden die erſten 45, die mit der Betrachtung des menſchlichen Körpers beginnen (ob natürlich?) einen fortlaufenden Gang für den Anſchauungs-Unterricht und werden in der Hand eines umſichtigen Lehrers mit großem Nutzen gebraucht werden können. An dieſe ſchließen ſich Fabeln, Gleichniſſe und Erzählungen, die aber durchaus nicht für das kindliche Intereſſe berechnet ſind. Warum hat der Verfaſſer nicht die herrlichen Pro-

Digitized by Google

ducte eines Güll, Löwenſtein, Krummacher und A. benutzt? Auch hätte dieſer Abſchnitt nach Weglaſſung des darauf folgenden „Mancherlei," was füglich mit dem erſten Abſchnitte verwebt werden konnte, noch bedeutend erweitert werden können. Den Schluß bilden Räthſel, belehrende Gedichte, die eben wegen ihres Lehrtons den Kindern nicht behagen, einige Gebete und Bibel- und Reimſprüche. Die Rechnentabelle, ſowie eine Tafel lithographirter Schreibſchrift ſind eine treffliche Zugabe. Der Preis iſt ein der guten Ausſtattung angemeſſener.

9) Zehn Leſetafeln, vorzugsweiſe zum Gebrauch beim erſten Leſeunterricht nach Jacotot's Methode. Von K. **Seltzſam.** Breslau, Aderholz, 1846. gr. Fol. (15 Sgr.)

Jede der erſten acht Tafeln enthält eine einfache, der kindlichen Denk- und Sprechweiſe angemeſſene Erzählung in deutſcher Druckſchrift, die beiden letztern dagegen ſind nur von einer Erzählung gefüllt, die aber mit lateiniſchen und darunter gelegten kleinern deutſchen Lettern gedruckt iſt. Druck und Papier ſind ſo ausgezeichnet, daß die Tabellen mit Recht auch ſolchen Schulen zu empfehlen ſind, in denen die Schüler durch den gewöhnlichen ſynthetiſchen Lehrgang zum Leſen gebracht werden. Sie können dann gebraucht werden, um nach Überwindung der Sylben und Wörter zuſammenhängende Stücke gemeinſchaftlich zu üben.

10) Wandfibel für den Schreibleſeunterricht und die Rechtſchreibung nach der Lautir- und Buchſtabir-Methode. Nebſt Bemerkungen über den Gebrauch. Von **E. F. Hammer,** Seminarlehrer in Pr. Eylau. Königsberg, Bon, 1846. (1 Bogen gr. 8 und 10 Tab. 12 Sgr.)

Ein Unterrichtsmittel, das mit ſolcher Sachkenntniß bearbeitet iſt, wie dieſe Fibel, muß immer als eine erfreuliche Erſcheinung auf dem Gebiete der Pädagogik begrüßt werden. Bei ihrem Gebrauche in Volksſchulen werden die Kinder mit Verſtand leſen lernen, weil ſie ſchon vorher denkend lautirt und die Laute ſelbſtthätig aufgeſchrieben haben. Man kann nicht ſagen, daß die Tabellen etwas Eigenthümliches vor andern, nach der Schreibleſe-Methode entworfenen hätten, — es müßte denn in der letzten Tafel liegen, die, aus einer Menge einzelner Form- und Begriffswörter beſtehend, zur Bildung von Sätzen mehrfacher Art benutzt werden ſoll —; aber die ganze Zuſammenſtellung des Leſeſtoffs iſt ſo fern von allem Gekünſtelten und Pedantiſchen und ſpricht ſo an, daß man verſucht wird, ſie für neu und eigenthümlich zu halten. Sollen wir auch etwas Äußeres erwähnen, ſo machen wir darauf aufmerkſam, daß die Lettern beſonders groß und deutlich, auch die Haarſtriche nicht ſo fein ſind, wie bei andern Tabellen, auf denen oft u und n, N und R nicht genau zu unterſcheiden ſind.

Die begleitenden Bemerkungen über den Gebrauch der Wandfibel zerfallen in allgemeine und beſondere. Jene geben die

Digitized by Google

Grundſätze an, nach welchen beim Unterrichte verfahren werden ſoll; dieſe verbreiten ſich über jede Tafel im Einzeln, oft katechetiſch die Lehrweiſe andeutend.

---

b) Leſebücher für Mittel- und Oberclaſſen.

11) Des Kindes zweite Bildungsſtufe. Oder Leſebuch für Kinder nach Erlernung des ABC's und Buchſtabirens. Für Haus und Schule. Hamburg, Heubel, 1846. 12. (107 S. 7½ Sgr.)

Eine Zuſammenſtellung von Fabeln und Erzählungen, theils in gebundener, theils ungebundener Rede. Ob die Auswahl eine glückliche genannt zu werden verdient, möchten wir bezweifeln; wenigſtens dünkt es uns unzweckmäßig, für Kinder im Alter von 7—9 Jahren Leſeſtücke zu wählen, von denen faſt jedes zum Schluß in ernſte Reflexionen ausläuft, die für das Kind gewiß nicht von dem geringſten Nutzen ſind, weil es ſich dabei langweilt. Auch liegen viele Gedichte außer dem Anſchauungskreiſe der Kinder und der Herausgeber hat ſich dann durch eine Umarbeitung zu helfen geſucht, wie z. B. bei der Erzählung der Hexe, „vom Fiſcher und vom Schatze" im Macbeth (nach der Schiller'ſchen Bearbeitung). Bei einer etwaigen zweiten Auflage bitten wir den unbekannten Herrn Herausgeber, doch mehr die Producte unſerer neueren Schriftſteller, die für Kinder geſchrieben haben, z. B. eines Hey, Güll, Stiller, Hoffmann v. Fallersleben u. A. zu berückſichtigen. Die äußere Ausſtattung des Buches iſt vorzüglich.

12) Leſebuch für Schüler der Mittelclaſſe in Stadt- und Landſchulen. Herausgeg. von **J. F. A. Gieſemann**, Cantor und Lehrer in Mannsfeld. Zweite Aufl. Eisleben, Reichardt. 8. (158 S. 5 Sgr.)

Dies Leſebuch bildet den erweiterten Stoff der zweiten Abtheilung des frühern Leſebuches für die Unterclaſſe und enthält eine gute Auswahl von Fabeln, Erzählungen, Beſchreibungen, Geſprächen, Briefen u. ſ. w. in Verſen und Proſa. Als Anhang ſind die verſchiedenen Leſetöne in einzelnen Geſchichtchen und Geſprächen dargeſtellt, eine recht gute Übung zur Vorbereitung auf das äſthetiſche Leſen. Die gewählten Beiſpiele ſind treffend.

13) Deutſches Leſebuch. Erſter Theil, für die untern Claſſen von Real- und Stadtſchulen und für Landſchulen. Herausgeg. von **Alfred v. d. Aue**. Zweite verb. und vermehrte Aufl. Swinemünde und Anclam, Dietze. 1846. 8. (XXIV und 424 S. geb. 15 Sgr.)

Schon ſeit längerer Zeit hat man es als unzweckmäßig erkannt, den kindlichen Geiſt durch ein fortgeſetztes Moraliſiren in beſonders zu dieſem Zwecke neu geſchaffenen Erzählungen zu ermüden. Statt deſſen bringen uns die meiſten der neueſten Leſebücher Zuſammenſtellungen von ſolchen für das kindliche Alter berechneten geiſtigen Producten, die mehr in das Gefühlsleben eingreifen und ſo indirect

Digitized by Google

zur Beförderung der Sittlichkeit beitragen. Zu dieſer Art von Leſebüchern gehört auch das vorliegende; denn obwol es hin und wieder, beſonders zu Anfange, einige trockene Erzählungen, die mit hübſchen moraliſchen Betrachtungen ſchließen, einmiſcht, ſo iſt doch im Übrigen die Auswahl zu loben. In vier Abtheilungen enthält das Buch 1) Erzählungen, Fabeln, Parabeln, Lieder, Legenden, Sagen, Romanzen, Balladen, Mährchen und Sprüche; 2) Charakterzüge, Kriegs- und Heldenthaten; 3) Idyllen, Betrachtungen, Beſchreibungen und Schilderungen; 4) Lehren und Lebensregeln. Am reichhaltigſten iſt das Buch an Denkſprüchen und Sprüchwörtern; es ſind deren nicht mehr als 495 angeführt. Die Ausſtattung iſt bei verhältnißmäßig geringem Preiſe vorzüglich.

14) Erſtes Leſebuch. Für das Alter von 7—10 Jahren. Von **Robert Heinrich Hiecke**, Conrect. und Prof. am Gymn. zu Merſeburg. Zweite, vermehrte und durch naturgeſchichtliche und hiſtoriſche Leſeſtücke erweiterte Auflage des Buchs: Auswahl von Gedichten, Mährchen und Parabeln, von R. H. Hiecke und G. A. Wislicenus. Merſeburg, Garcke. 1847. gr. 8. (XXIV und 264 S. 15 Sgr.)

Mit dem vorigen Leſebuche einen gleichen Zweck verfolgend, geht dieſes doch in der Ausführung noch folgerichtiger und pädagogiſcher zu Werke. Alles, was als unmittelbare Belehrung entweder durch beiſpielweiſe Erklärung moraliſcher und religiöſer Begriffe oder als nachträgliche Reflexion, von ältern Pädagogen den Kindern in Leſebüchern aufgedrungen wurde, hat der Herausgeber gänzlich unberückſichtigt gelaſſen und ſich damit gewiß den Dank aller Derer verdient, denen die Gemüthsbildung der Kinder am Herzen liegt. Mit wahrem Vergnügen machen wir deshalb auf das Leſebuch, deſſen herrliche Vorrede ſeinen Werth noch um ein Bedeutendes erhöht, aufmerkſam und wünſchen ihm möglichſt weite Verbreitung. Nächſt den Mährchen (von Grimm) und Parabeln (von Krummacher) zeichnet es ſich vor Allem durch 12 naturgeſchichtliche und technologiſche Aufſätze von Gude und Gandtner aus, die an Gemüthlichkeit und Anſchaulichkeit ihres Gleichen ſuchen. Auch die Geſchichten und Sagen — aus Welter's Weltgeſchichte, der Proſabearbeitung der homeriſchen Geſänge von G. Schwab und den Grimm'ſchen Sagen — ſind trefflich ausgewählt und ganz geeignet, bei unabſichtlicher Belehrung das Gemüth des Kindes zu bilden. Gedichte von Güll, Löwenſtein, aus des Knaben Wunderhorn, Hey, Uhland; aber auch von Gellert, Pfeffel, v. Hagedorn, Lichtwer, Gleim u. A. bilden den Schluß. Zu den innern Vorzügen geſellen ſich die äußern einer eleganten Ausſtattung und eines mäßigen Preiſes.

15) Leſebuch für die reifere Jugend. Herausgeg. von **Chr. C. Hornung**, evangel. Pfarrer in Ansbach. Ansbach, Gummi. 1846. gr. 8. (322 S. 25 Sgr.)

Von der Betrachtung der göttlichen Größe ausgehend, die ſich ſo

Digitized by Google

ſchön in dem Claudius'ſchen „Pſalm" ausſpricht, zieht durch das ganze Buch ein ſittlich-religiöſer Faden, der mit der ſchönen Schubert'ſchen Parabel von „Petrus Forſchegrund" endet. Wenn auch hier und da der Zuſammenhang etwas locker iſt, ſo daß man die Beziehungen der aufeinander folgenden Leſeſtücke zu einander nicht recht durchſieht, ſo iſt das am Ende nur ein geringer Fehler, den man dem Herausg. um ſo lieber verzeiht, als die ſonſtige Auswahl gut getroffen iſt. Die meiſten der Leſeſtücke ſind von Claudius, Jacobi, Herder, Rückert, Schiller und Schubert. Höhern Bildungsanſtalten iſt das Buch, das ſich auch durch ſeine äußere Ausſtattung vortheilhaft auszeichnet, ſehr zu empfehlen; der Einführung deſſelben in Volksſchulen ſteht der hohe Preis hindernd im Wege.

16) Leſebuch für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen. Von Dr. Fr. Aug. **Günther**, Director der Sonntagsſchule in Langenſalza. Sondershauſen, Eupel. gr. 8. (VIII und 109 S. 10 Sgr.)

Der Abſicht, ſo viel wie möglich für die „an manchen Orten höchſtens der Duldung werth gehaltenen" Sonntagsſchulen zu thun, verdankt eine Reihe von Heften ihre Entſtehung, von denen das vorliegende das erſte iſt. Wer wollte leugnen, daß es ein verdienſtliches Unternehmen iſt, für die Ausbildung der aus der Schule entlaſſenen, der Führung noch ſo ſehr bedürftigen Jugend auch durch das geſchriebene Wort zu ſorgen. Zwar iſt in jüngſter Zeit für dieſen Zweck Manches durch Anlegung von Bibliotheken geſchehen; allein dieſe ſind oft den Lehrlingen und Gehülfen nicht zugänglich, oder wenn ſie es ſind, enthalten ſie wol Vieles, was nicht gerade für die jungen Leute paßt. Darum wollen wir das Günther'ſche Leſebuch um ſo mehr empfehlen. Es beginnt mit der bei der feierlichen Einweihung der Sonntagsſchule zu Langenſalza, den 6. Januar 1839, vom Herausgeber geſprochenen Rede, in welcher beſonders die Einwürfe, welche man gegen die Inſtitute der Sonntagsſchulen hauptſächlich erhoben hat, widerlegt werden, und der Einrichtungsplan der Sonntagsſchule zu Langenſalza vorgelegt wird. Dann folgt eine den „Stunden der Andacht" entnommene Betrachtung: „Der Stand des Handwerkers;" an dieſe ſchließt ſich Franklin's „Guter Rath an einen jungen Handwerker," und nun folgen noch einige, ganz für den zukünftigen Gewerbtreibenden berechnete Erzählungen und Biographien ausgezeichneter Männer. Das Buch iſt gut und verdient Anerkennung, zumal der Preis ſo niedrig geſtellt iſt, daß es auch von Ärmern angeſchafft werden kann.

Digitized by Google

Der Leſebücher, welche einen mehr materiellen Zweck verfolgen und es deshalb vorzugsweiſe mit Realien zu thun haben, ſind folgende:

17) Leſebuch für Volksſchulen und die untern Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen. Zuſammengeſtellt von **Fr. A. Wilde.** Leipzig, Brockhaus. gr. 8. (354 S. 16 Sgr.)

Die Sammlung bringt ſehr viel, denn es finden ſich nicht blos Fabeln, Mährchen, Erzählungen, Beſchreibungen, Schilderungen u. ſ. w., ſondern auch preußiſche, deutſche und bibliſche Geſchichte, Geographie, auch die des heiligen Landes, Naturgeſchichte und Phyſik, ſo daß faſt kein Feld des Wiſſens unberückſichtigt geblieben iſt. Dabei iſt die Auswahl der einzelnen Stücke mit Umſicht geſchehen und auch die äußere Ausſtattung ſo trefflich, wie man ſie nur von der rühmlichſt bekannten Verlagshandlung erwarten kann.

18) Volksſchulbuch oder Leſe- und Realbuch für Deutſchlands Volksſchullehrer, von **Aug. Hinke.** Striegau, Hoffmann. 1846. gr. 8. (XV und 528 S.)

Wir verweiſen auf die Beurtheilung dieſes Buches im nächſtfolgenden Aufſatze unter Literatur, C. 2.

19) Leſebuch für obere Claſſen katholiſcher Stadt- und Landſchulen zur Weckung eines religiös-ſittlichen Lebens. Bearbeitet von **J. Priel,** Lehrer zu Mühlheim a. Rhein. Siebente, unveränderte Aufl Mit einer (2 Seiten umfaſſenden, ſehr guten) Vorſchrift zum Schreiben Köln, Schmitz. 1846. 8. (304 S. geb. 8 Sgr.)

Der erſte Theil des Buches — Leſeſtücke zur Bildung des Herzens und Geiſtes — verfolgt ausſchließlich ſittlich-religiöſe Zwecke und enthält in elf Abſchnitten Erzählungen in Proſa und Verſen über das Verhalten in Bezug auf die Schule, auf das Haus, gegen den Nächſten, gegen das Eigenthum Anderer, gegen die Thiere, gegen Vaterland und Kirche, über Selbſtkenntniß und Pflichten gegen ſich ſelbſt, über Menſchen- und Lebenskenntniß, über die Natur, „ein Spiegel der Gottheit," über Gott und Verehrung Gottes, und zur Weckung des Nachdenkens. Die neun erſten Abſchnitte ſchließen ſtets mit Denk- und Bibelſprüchen und halten ſich fern von confeſſioneller Einſeitigkeit; der zehnte iſt nur in katholiſchen Schulen brauchbar, indem er in wohlgeordnetem Stufengange verſchiedene Lehren und Gebräuche des Katholizismus behandelt, und der elfte belehrt durch Entwickelung von Begriffsbeſtimmungen, durch Sprüchwörter und Räthſel. — Recht brauchbar iſt der zweite Theil, der Leſeſtücke gemeinnützigen Inhalts enthält und in die 6 Abſchnitte: Naturgeſchichtliches, Naturlehrliches, Geographiſches, das Weltgebäude, der Menſch, Geſchichtliches, zerfällt. Ein Anhang bringt 21 Muſter und eine Menge Aufgaben zu Geſchäftsaufſätzen, ſowie die üblichen Titulaturen.

Digitized by Google

20) Leſebuch für die Schüler der Oberclaſſe in Stadt- und Landſchulen. Herausgeg. von **J. F. A. Gieſemann**. Eisleben, Reichardt, 1846. 8. (IV und 324 S. 8 Sgr.)

Die Wahl der Leſeſtücke der erſten Abtheilung, welche Erzählungen, Parabeln, Lieder u. ſ. w. enthält, iſt beſonders auf Erweckung und Belebung des religiöſen Gemüths berechnet und erfüllt dieſen Zweck vollkommen. Die übrigen vier Abtheilungen berückſichtigen die Geſchichte, Geographie, Phyſik und Naturgeſchichte, ſind grundſätzlich „mehr aphoriſtiſch als ſyſtematiſch mitgetheilt" und führen den Schüler an der Hand tüchtiger Autoren — Cl. Harms, Rendſchmidt, Uſener, Heinſius, Harniſch u. A. — in die auch dem Volksſchüler unentbehrlichen Realien. Dabei iſt mit deutſcher und lateiniſcher Druckſchrift, ſowie mit ſchwerern und leichtern Leſeſtücken gewechſelt, ſo daß alſo auch von dieſer Seite das Buch dem Schüler wirklichen Nutzen gewährt. Preußiſchen Schulen iſt es auch deshalb zu empfehlen, weil es in einem Anhange die Geographie und Geſchichte des preußiſchen Staates enthält.

21) Leſebuch in Lebensbildern für Volksſchulen. Von einem Verein heſſiſcher Schulmänner. Darmſtadt und Leipzig, C. Kern. 1846. gr. 8. (578 S. 15 Sgr., geb. 18 Sgr.)

Das umfangreiche, ſchön ausgeſtattete und dabei billige Buch, dem ein Commentar für Lehrer folgen ſoll, beſteht aus ſieben Abtheilungen. Die erſte enthält proſaiſche Leſeſtücke zur Ausbildung der Leſefertigkeit; die zweite, die beſonders gut zu gebrauchen iſt, Leſeſtücke zur Entwickelung der Sprachformen, an welche ſich Sprachtabellen über Declination, Conjugation und Verwandtes anſchließen; die dritte enthält Briefe, Geſchäftsaufſätze u. ſ. w.; die vierte Leſeſtücke aus dem Gebiete des ſittlich-religiöſen Lebens; die fünfte Poeſie; die ſechſte Sentenzen, Sprüchwörter und Räthſel, und die ſiebente bildet ein Lehrbuch, das den Menſchen, zum Theil in guten Gedichten, Geographie, Naturgeſchichte, Phyſik und Geſchichtliches behandelt. Möge eine allgemeine Verbreitung Herausgeber und Verleger für die Opfer entſchädigen, die ſie dem guten Werke gebracht haben.

22) Das illuſtrirte Leſebuch für Schule und Haus oder Leſeſtücke aus dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften, Kunſt und Mechanik, eine ausführliche Schilderung des Weltgebäudes im Allgemeinen, der einzelnen Himmelskörper insbeſondere; der Erſcheinungen in der Erdatmoſphäre; der Erdoberfläche, des Innern der Erdrinde und der organiſchen Überreſte der Vorwelt; des Bergbaues, der Taucherglocke, Luftſchifffahrt, Eiſenbahnen und Dampfwagen, der Schifffahrt, Leuchtthürme, wichtigſten Häfen u. ſ. w., ſowie der Telegraphen und einiger großartigen Bauwerke der Vorzeit, z. B. der Pyramiden u. a. m. Mit einem Stahlſtiche und zahlreichen Holzſchnitten. Herausgeg. von Dr. **A. B. Reichenbach**. Leipzig, Baumgärtner. 1846. gr. Lex.-8. (VIII und 262 S. 20 Sgr.)

Schon aus dem langen Titel iſt erſichtlich, daß man in dem Buche nicht das ſuchen darf, was man in einem gewöhnlichen Leſe-

Digitized by Google

buche findet, Erzählungen, Fabeln oder dgl.; dieſe fehlen gänzlich; dahingegen enthält es eine zuſammenhängende Schilderung der Natur und ihrer Wunder, ſowie der großartigſten Kunſtwerke. Überall, wo es thunlich war, hat der Herausgeber in den eigenen Text Citate aus den Werken der berühmteſten Naturforſcher und Reiſenden aufgenommen und dadurch den oft trockenen Stoff friſcher und belebter gemacht. Wir können nicht ſagen, daß das Buch nicht ſehr nützlich und größtentheils auch intereſſant wäre; aber um ſeinen eigentlichen Zweck ganz zu erfüllen, hätte Manches, was nur ſkizzenartig angedeutet iſt, ausführlicher behandelt werden müſſen, ganz abgeſehen von den Unrichtigkeiten, deren ſich der Herausgeber je zuweilen hat zu Schulden kommen laſſen, wenn er z. B. (S. 65) ſagt: „Nächſt den Pyrenäen verdienen vor allen die Schweizer Alpen das höchſte und großartigſte Gebirge genannt zu werden.“ Auch zeigt manche Wiederholung oder ein gelegentlicher Widerſpruch von flüchtiger Ausarbeitung des Ganzen, weshalb wir den Hrn. Herausgeber bitten, bei einer zweiten Auflage etwas gründlicher zu Werke zu gehen. — Was die Illuſtrationen betrifft, ſo iſt der Stahlſtich (— der Ätna —) vortrefflich, die Holzſchnitte laſſen indeſſen Manches zu wünſchen übrig. Man überzeuge ſich ſelbſt durch Beſichtigung z. B. derjenigen auf S. 102, 110, 123, 157, 258.

---

c) Lehrmittel für den Schreib-Unterricht.

23) Gründliche Anweiſung, ſich in 24 Lectionen eine ſchöne und geläufige Handſchrift anzueignen, ſowie einem etwaigen Zittern der Hand während des Schreibens vorzubeugen, event. abzuhelfen, mit Bezug auf die Schreibmaterialien, die Stahlfedern insbeſondere und das Taktſchreiben, nach Caſtair'ſchen Grundſätzen und zum Selbſtunterricht bearbeitet von **L. Strahlendorff**, Stenograph und geprüfter Lehrer der Schön- und Schnellſchreibekunſt. Mit 36 in Stein gravirten Übungstafeln. Berlin, 1846. Selbſtverlag. (1 Thlr.)

In gewöhnlichen Volksſchulen iſt dieſe Anweiſung nicht anwendbar, in höhern Anſtalten aber, ſowie zum Selbſtunterricht von Erwachſenen ganz trefflich zu gebrauchen. Hr. Str. verwirft entſchieden das mündliche Zählen beim Taktſchreiben, indem er ſich dabei eines regelmäßig taktirenden Metronoms bedient. Die Erfolge, deren er ſich bei ſeinem Verfahren zu erfreuen gehabt hat, ſind ſo bedeutend, daß wir angelegentlich auf das Buch aufmerkſam machen wollen.

24) Taktſchreib-Methode nach Schreuer. Bearbeitet von **Wilh. Neff**, Lehrer an der höhern Bürgerſchule in Heidelberg. Mit einem Vorwort vom Director dieſer Anſtalt. Heidelberg, Groos. 1846. qu. 4. (15 S. und 8 Tafeln Schreibeſchrift. 7 Sgr.)

In 9 Paragraphen iſt das ganze Verfahren, das ſich durch Einfachheit und leichtere Ausführbarkeit in vollen Claſſen vor andern

Digitized by Google

auszeichnet, dargeſtellt. Außer Einzelnheiten in der Form und Aneinanderfügung der Buchſtaben unterſcheidet ſich die Schreuer'ſche Methode von der gewöhnlichen namentlich dadurch, daß nur die Grundſtriche gezählt, d. h. durch Aufklopfen mit einem Stäbchen angedeutet werden. Übrigens ſoll ſie ihre Anwendung erſt bei 8- bis 9jährigen Schülern finden, weshalb Herr Neff in einem Anhange noch Andeutungen über die Betreibung des Schönſchreibe-Unterrichts bei Anfängern gibt. Die Schreuer'ſche Methode iſt vom Großherzogl. Badenſchen Oberſtudienrathe allen höhern Bürgerſchulen empfohlen und wird ſich deshalb in ihrer nähern Umgebung bald Freunde erwerben; daß ſie auch in weitern Kreiſen bekannt werde, dazu trage unſere Anzeige des Neff'ſchen Werkchens das Ihre bei.

25) Calligraphiſche Vorlegeblätter für Schule und Haus, von Silber. Berlin, beim Hof-Litograph Silber und in Commiſſion bei A. Rieß.

Der Inhalt dieſer Vorlegeblätter bezieht ſich auf das Geſchäftsleben, weshalb ſie noch beſonders zu empfehlen ſind. Außerdem aber iſt die Schrift ſelbſt ſo ſchön und ſauber, daß man nicht leicht ein beſſeres Hülfsmittel für den Schönſchreibe-Unterricht finden dürfte.

---

26) Anleitung zur deutſchen Stenographie oder Kurzſchrift, herausgeg. von dem ſtenographiſchen Verein zu Berlin. Mit 10 lith. Tafeln. 2. Aufl. Berlin, Polen und Bromberg, Mittler. 8. (1½ Bogen 10 Sgr.)

Schon im vorigen Jahrhundert fing man an, die gewöhnliche Schrift durch gewiſſe Zeichen abzukürzen. Der Gebrauch dieſer Zeichen war aber ſo wenig verbreitet, daß daraus ein wirklich allgemeiner Nutzen nicht hervorging. Man war nämlich der Anſicht, daß die kürzeſten Zeichen auch die beſten ſeien; eine Linie, ein Kreis, ein Halbkreis, nach Größe und Lage verſchieden zuſammengeſtellt, das waren die Mittel, deren man ſich zur Abkürzung der gewöhnlichen Schrift bediente. Dadurch wurde aber dieſe Kurzſchrift ſo unleſerlich und ihre Erlernung ſo ſchwierig, daß ſie nur von Wenigen angewendet wurde. Und doch iſt ihr Nutzen wahrlich kein geringer, und man ſollte namentlich in höhern Lehranſtalten beſondere ſtenographiſche Lehrſtunden in den Lectionsplan legen, um die Schüler in den Stand zu ſetzen, nicht blos beim Vortragen ſchnell nachſchreiben, ſondern auch ſchneller excerpiren und eigene Gedanken niederſchreiben zu können. Dies Alles zu erleichtern verſuchte in neuerer Zeit Hr. W. Stolze durch Zuſammenſtellung einer neuen und eigenthümlichen Kurzſchrift, die er in ſeinem „Lehrbuch der deutſchen Stenographie für höhere Schulen und zum Selbſtunterricht, Berlin 1841," veröffentlichte. Dieſes Buch „ſtellt die vollſtändige Bezeichnung aller Laute eines gewöhnlichen Wortes als oberſten Grundſatz auf. Jeder fehlende Buchſtabe wird durch eine Regel vertreten, die es

Digitized by Google

möglich macht, ihn beim Leſen augenblicklich mit Sicherheit zu ergänzen. Eine vollſtändige Vocaliſation, die gleichwohl die nöthige Kürze nicht beeinträchtigt, eine genaue Berückſichtigung der Sprachgeſetze und eine große Conſequenz und Vollſtändigkeit in Aufſtellung der Regeln, wodurch jede Willkür ausgeſchloſſen bleibt, ſind die Merkmale, welche dieſes Syſtem vor allen frühern vortheilhaft auszeichnen. Wer ſich mit demſelben vertraut gemacht hat, deſſen Schrift iſt für jeden Kundigen ganz ſo leſerlich, als die gewöhnliche.“ (Berliner Jahrbücher, Juniheft).

Bald nach Herausgabe dieſes Buches entſtand in Berlin ein Verein, der die Verbreitung der Stenographie zu ſeinem Zwecke machte, deſſen Mitglieder monatlich zuſammentraten und ſich im Leſen und Schreiben der Kurzſchrift übten. Seitdem iſt die Stenographie mehr und mehr in Anwendung gekommen; bereits wird in mehreren Schulen Berlins und Magdeburgs darin unterrichtet, und nach Beſchluß der Berliner Communalbehörden ſoll auch ein Curſus für Lehrer und Communalbeamte abgehalten werden. Eine Frucht des Vereins iſt das oben angezeigte Buch, das ſich von allen Fehlern frei hält, welche an den meiſten dieſen Gegenſtand behandelnden Schriften haften. Es iſt nicht nur ſehr überſichtlich geordnet, ſondern enthält auch die zweckmäßigſten Leſeübungen und zeichnet ſich beſonders durch Correctheit und Sauberkeit der lithographirten Beilagen vor allen übrigen aus. Bei dem geringen Preiſe deſſelben ſollte es doch kein Lehrer verſäumen, ſich in den Beſitz des Buches, des beſten Schlüſſels zur Erlernung der Stenographie, zu ſetzen.

Jugendſchriften.

1) **Erzählungen aus dem helvetiſchen Familienleben** alter und neuer Zeit. Ein Leſebuch für Kinder von 6—8 Jahren, von **J. H. Sallatin.** Zürich, Meyer und Zeller.

Wir würden das Buch ſchon ſeines ſchlechten Styles wegen nicht empfehlen, ganz abgeſehen von dem ſtofflich geringen Gehalte der einzelnen Erzählungen ſelbſt. Der Anhang, welcher Begebenheiten aus der allgemeinen Geſchichte erzählt, iſt beſſer als das eigentliche Buch, aber leider nicht durch die Schuld des Verfaſſers, da ganze Seiten aus Bredow's größerm Geſchichtswerke abgeſchrieben ſind.

2) **Einhundert Erzählungen aus dem Leben.** Geſammelt und herausgeg. von **J. P. Schäfer**, Lehrer am Taubſtummen-Inſtitut zu Friedberg in der Wetterau. Zum Beſten einer Rettungsanſtalt für ſittlich verwahrloſte Kinder innerhalb des Großherzogthums Heſſen. Friedberg, Selbſtverlag. 1846. kl. 8. (X und 124 S. 10 Sgr.)

Das Büchlein ſoll nach des Verfaſſers Bevorwortung „den lieben Kleinen ein Sträußlein ſein von 100 Blumen aus dem

Digitized by Google

Lebensgarten," zugleich aber auch ein „Steinlein zum Bau des Reiches Gottes." Wir haben uns nimmer überreden können, daß dies Buch wahrhaft zu dem letztern hohen Zwecke geeignet ſei, noch viel weniger für das kindliche Gemüth paſſe. In der Vorrede gibt Hr. Sch. zugleich die Grundſätze an, nach denen die projectirte Anſtalt geführt werden ſoll, und wir theilen wenigſtens die einzelnen Paragraphen mit. §. 1. Zweck der Anſtalt. (Sittlich verwahrloſte oder der Verwahrloſung entgegengehende Kinder zu brauchbaren Gliedern für Kirche und Staat zu erziehen und die Zöglinge zu dieſem Ende zu tüchtigen Knechten und Mägden auszubilden u. ſ. w.). §. 2. Verpflegung. §. 3. Schulunterricht. §. 4. Andachtsſtunden. §. 5. Feier des Stiftungstages. §. 6. Confirmation. §. 7. Leitung der Anſtalt. §. 8. Betrieb der Landwirthſchaft. §. 9. Aufbringung der Mittel. §. 10. Conceſſionirung der Anſtalt. §. 11. Alter bei der Aufnahme. §. 12 u. 13. Aufnahmebedingungen. §. 14. Zahl der Kinder. §. 15. Entlaſſung. §. 16. Weitere Fürſorge für die Kinder. §. 17. Beſuch von Fremden. §. 18. Deſiderienbuch. —

3) Drei ſchöne Erzählungen für die Jugend. 1. Die Stecknadel. 2. Der Weſtindier. 3. Geh' mit Gott. Elberfeld, Schmachtenberg. 8. (40 S. 5 Sgr.)

Die erſte der drei Erzählungen hat jedenfalls den meiſten Werth für die Jugend, die letzte iſt zu gemacht. Im Übrigen iſt die Sprechweiſe eine den kindlichen Geiſteskräften angemeſſene, und ſomit ſei das Büchlein, das freilich verhältnißmäßig zu theuer iſt, der Jugend und ihren Führern beſtens empfohlen.

4) Feſtbüchlein, der deutſchen Jugend zu Lehr' und Luſt gewidmet von **Carl Taatz**. Mit 4 lithograph. Bildern in Tondruck. Berlin, 1846. Weinholz. 12. (192 S. 25 Sgr.)

Ein aus vielfachen Beſtandtheilen zuſammengeſetztes — Ganzes wollen wir nicht ſagen, denn dazu fehlt der nothwendige Zuſammenhang; ein Büchlein, in dem ſich größere und kleinere Gedichte, proſaiſche Erzählungen, Sprüche, Sagen u. ſ. w. bunt durcheinander drängen und deren Werth nicht beſonders groß iſt. Die Kinder leſen es wol ein, zwei Mal, ſie haben ſich unterhalten; damit aber dürfte auch ſein Zweck erreicht ſein. Die Ausſtattung iſt zwar ſehr gut, aber dem enormen Preiſe nicht angemeſſen.

5) Das Buch der Erholung. Eine Sammlung des Intereſſanteſten und Bildendſten aus der Geſchichte, der Länder-, Völker- und Naturkunde, kleiner Erzählungen und Gedichte. Der lernluſtigen Jugend gewidmet von **P. J. Beumer**. Mit 23 Lithographien. Weſel, Bagel. 8. (477 S. 1 Thlr.)

Wer einem ſchon gereifteren Kinde nicht blos eine unterhaltende, ſondern hauptſächlich belehrende Lectüre in die Hände geben will, der greife zu dieſem Buche. Es enthält viel und darunter iſt das Meiſte gut. Die größern der Erzählungen, der Reiſebeſchreibungen, der natur-

Digitized by Google

geſchichtlichen, geſchichtlichen u. a. Aufſätze ſind in mehreren, durch kleinere Leſeſtücke unterbrochenen Abſchnitten gegeben und verbreiten ſich ſo ziemlich über alle Gegenſtände, welche dem gereifteren Schüler von Nutzen ſind. Von den Abbildungen ſind namentlich die illuminirten, welche Pflanzen und Inſekten darſtellen, mit großer Treue und Sauberkeit ausgeführt, ſo daß ſie in Ermangelung natürlicher Exemplare das beſte Anſchauungsmittel darbieten.

6) Prämien-Bibliothek für die liebe Jugend. Erſtes Bändchen. (Neue Folge.) Herausgeg. von **P. J. Beumer.** Kleine Erzählungen, Parabeln und Fabeln zur Veredlung des Gemüthes und Bildung des Verſtandes. Mit 4 Bildern. Weſel, Bagel. Ohne Jahreszahl. 12. (112 S. 10 Sgr.)

7) Dieſelbe. Zweites Bändchen. (Neue Folge.) Neueſter Fabelſchatz. Mit 18 Holzſchnitten. Ebendaſ. 12. (112 S. 10 Sgr.)

In beiden Bändchen iſt Bildung des Verſtandes nächſter Zweck, ja wir möchten faſt ſagen, der einzige. Denn das kindliche Gemüth wird unmöglich von den trockenen, predigenden Erzählungen u. ſ. w. ſich angeregt fühlen, mit denen die Bücher größtentheils angefüllt ſind. Wenn in Nr. 6 bei aller abſichtlichen Belehrung doch manches Gemüthherhebende zum Vorſchein kommt, ſo iſt dagegen Nr. 7 gar nicht für das Kind berechnet. Mit der in 4 Fabeln ausgebeuteten Lehre: „Wende deine Jugendzeit gut an, denn ſie eilet ſchnell dahin und kehret nimmer zurück u. ſ. w.," fängt die Sammlung an, und mehr brauchen wir wol nicht anzuführen, um den Geiſt derſelben zu charakteriſiren. Die meiſten der Fabeln entſtammen dem vorigen Jahrhundert; viele ſind von dem Herausgeber verfaßt und nur eine einzige iſt von Grimm. Die Holzſchnitte ſind faſt durchgängig herrlich entworfen, wenn auch bei einigen die Ausführung Manches zu wünſchen übrig läßt.

8) Die Belagerung von Oſtende. Eine Erzählung für die Jugend von **Fr. Hoffmann.** Mit 4 colorirten Steinzeichnungen. Weſel, Bagel. kl. 12. (96 S. 10 Sgr.)

9) Die Seeſchlacht von Lepanto. Die Eroberung von Konſtantinopel. Zwei Erzählungen für die Jugend von **Fr. Hoffmann.** Mit 4 color. Steinzeichn. Ebendaſ. kl. 12. (95 S. 10 Sgr.)

Alle drei Erzählungen bewegen ſich auf hiſtoriſchem Grunde und zeichnen ſich ſomit vor andern, rein der Phantaſie entſproſſenen, durch einen gewiſſen Ernſt aus, der, wenn er nur ein kindlicher Ernſt iſt, eine beſſere Wirkung hervorbringen kann, als der läppiſche und tändelnde Ton, in welchem viele unſerer neuen Jugendſchriften geſchrieben ſind. Aber Hr. H. wird denn doch oft zu ernſt, und beſonders ſeine Anreden an die Kinder ſind von einem Pathos begleitet, der dem beabſichtigten Eindrucke nothwendig ſchaden muß. In dem Beſtreben, anſchaulich und verſtändlich zu erzählen, wird er breit und langweilig, und Ref. weiß aus Erfahrung, daß nur wenige Kinder ſich über die erſten Kapitel hinaus gearbeitet haben. Die beigegebenen Bilder ſind

Digitized by Google

zu ſehr auf das Effektmachen berechnet und entbehren deshalb nicht ſelten aller Natürlichkeit.

10) Der alte Nettelbeck. Ein Unterhaltungsbuch für die Jugend, von **Neigebaur.** Neue revidirte und mit 7 Bildern nach Originalzeichnungen von Ramberg vermehrte Auflage. Bielefeld, Velhagen und Klaſing. 12. (360 S. 15 Sgr.)

In der Weiſe, wie Campe den „Robinſon“ erzählen läßt, führt Neigebaur der Jugend die Geſchichte des verdienten Nettelbeck vor, nur daß Letzterer hier ſelbſtredend auftritt. Über den Stoff ſelbſt herrſcht wol nur Eine Stimme, da die Schickſale des Bürgerhelden, der bis zu ſeinem 45. Jahre größtentheils auf dem Meere lebte, unter Noth und Gefahren jeder Art zum Manne reifte und im Jahre 1807 ſeine Vaterſtadt Colberg ſo heldenmüthig vertheidigte, ſo viele belehrende und unterhaltende Seiten darbieten, daß man ſie immer wieder von Neuem leſen kann, ohne zu ermüden. Der Neigebaur'ſchen Bearbeitung liegt hauptſächlich die „Selbſtbiographie“ (Leipzig, 3 Bände) zu Grunde; ſie iſt treu, einfach und wird auch in dieſer Auflage, die überdies mit hübſchen Bildern geſchmückt iſt, bald ihre Leſer finden.

11) Die Vogelſteller im Harzgebirge, oder Peter's Abenteuer im Befreiungskriege. Eine Gabe der Liebe, der deutſchen Jugend zur Unterhaltung und Belehrung gewidmet von **Karl Macke.** Leipzig, Einhorn's Verlags-Exped. gr. 8. (130 S. 12 Sgr.)

Eine Beurtheilung in Nr. 235 des General-Anzeigers ſpricht ſich folgendermaßen über das Büchlein aus: „Es iſt frei von allem pietiſtiſchen Latzſch und dogmatiſcher Salbung, ein Volksbuch in des Wortes ſchönſtem Sinne, mit Gemüthlichkeit und einer herzgewinnenden Sprache geſchrieben. Eltern, denen daran liegt, daß ihre Kinder ungeſchmückte, natürlich gezeichnete und volksthümliche Schilderungen leſen, wollen wir daher dieſes Büchelchen aus voller Überzeugung empfohlen haben.“

12) H. C. Anderſen's Mährchen. Geſammt-Ausgabe. Aus dem Däniſchen übertragen von **Jul. Reuſcher.** Drei Sammlungen. Mit 12 Federzeichnungen von Th. Hoſemann. Berlin, Simion. 8. (500 S. 1½ Thlr.)

Das ſind Mährchen, wie ſie die Kinder gern hören mögen, weil überall ein kindlicher Geiſt ſie durchweht. So denken Kinder, ſo ſprechen ſie, und Hr. Anderſen iſt wahrhaft um ſeine ſchöne Gabe der Unterhaltung mit Kindern, zu beneiden. Aber auch der Erwachſene labt ſich an dieſen geſunden Früchten eines unverdorbenen Gemüthes und einfachen Verſtandes, und Niemand, der noch irgend Sinn hat für wahre Poeſie des Herzens, wird Mährchen, wie „das Gänſeblümchen, der Engel, die kleine Seejungfrau, der Tannenbaum“ u. a. ohne die innigſte Gefühlserregung leſen können. Anderſen's Mährchen ſind ein Schmuck für die Bibliothek eines jeden Lehrers.

Digitized by Google

13) Guſtav Waſa, oder: König und Bauer. Eine Erzählung aus der erſten Hälfte des ſechzehnten Jahrhunderts. Von G. Nieritz. Berlin, Simion. 8. (144 S. 10 Sgr.)

14) Drei Mütter zu einem Kinde. Erzählung für die Jugend, von G. Nieritz. Ebendaſ. 8. (144 S. 10 Sgr.)

15) Die Steckenpferde, oder: des Verrathes Lohn. Eine Erzählung nach geſchichtl. Thatſachen, von G. Nieritz. Ebend. 8. (152 S. 10 Sgr.)

Nieritz ſcheint einer der beliebteſten unſerer Jugendſchriftſteller geworden zu ſein und Viele ſtellen ihn ſehr hoch. Was ſo ſehr an ſeinen Producten gefällt, iſt die Wahl eines intereſſanten Stoffes, die kunſtgerechte, ſpannende Entwickelung deſſelben, die ſcharfe und pikante Zeichnung der Charaktere, die leichte gefällige Form, in welche er dies Alles kleidet, und das gelegentliche Belehren. Auch in den angeführten drei neueſten ſeiner Jugendſchriften bleibt er ſeinen frühern Grundſätzen treu, wenn auch Nr. 12 und 13 eine gereiftere Lebensanſchauung vorausſetzen, als man ſie von der Jugend erwarten darf. In Nr. 13 bildet die vom Pfarrer Gerlach in Schönbrunn entdeckte Verſchwörung gegen das Leben Friedrich's des Großen den Grundſtoff, und Nr. 12 erinnert lebhaft an das jetzt ſehr beliebte Drama von Dennery und Mallian: „Eine Mutter aus dem Volke.“ Nr. 11 ſcheint uns am beſten gehalten zu ſein. Mit dramatiſcher Lebendigkeit ſchildert N. den Aufſtand der Dalekarlier unter Guſtav Waſa's Anführung, deſſen Mühen und Gefahren bei ſeiner Flucht durch die nordiſchen Gebirge, ſowie ſeinen endlichen Sieg und des Dänenkönigs Chriſtian Untergang. Obwol nun die Bücher auch für die Jugend viel Intereſſantes enthalten, ſo wollen wir ſie doch vorzugsweiſe Volks-Bibliotheken empfehlen.

16) Der alte Krieger und ſein Sohn. Von W. Müller. Berlin, Simion. 8. (122 S. 10 Sgr.)

Die Geſchichte eines Weihnachtsabends, den Vater und Sohn in drückender Armuth verleben, bildet den Rahmen zu recht hübſchen Skizzen aus dem ſpaniſchen Kriege im Jahre 1809, ſowie zu ſchon bekannten Mährchen, die aber der Jugend „mundrecht“ gemacht ſind. Unter dieſen iſt das „vom Schatz im Thurme der ſieben Stockwerke“ beſonders trefflich bearbeitet und wird gewiß das Meiſte zur Verbreitung des ganzen Buches beitragen.

17) Die Harzreiſe, oder: Der Herr führt die Seinen wunderbar. Von C. Mücke. Berlin, Simion. 8. (134 S. 10 Sgr.)

18) Valentin Duval, oder: Die Kunſt, durch eigene Kraft glücklich zu werden. Eine wahre Geſchichte. Von C. Mücke. Ebend. 8. (139 S. 10 Sgr.)

Hrn. M.'s Jugendſchriften kranken alle an denſelben Fehlern, die einmal in der oberflächlichen Behandlung des Stoffes ſelbſt, dann aber auch in der manierirten, den Volkston carricirenden Sprechweiſe zu ſuchen ſind. Bei Hrn. M. ſpricht der Graf wie der Bettler ſo eine gemüthlich klingende Sprache, wie etwa ein ältlicher Herr ſie

Digitized by Google

reden würde, der in der behaglichſten Stimmung bei einer Taſſe Kaffee ſein Pfeifchen raucht. Da iſt ein Charakter wie der andere; die Menſchen ſind gewöhnlich alle recht gute, brave Leute, denen die Noth der Armuth unendlich am Herzen liegt, und der Held der Erzählung weiß zu Ende gewöhnlich gar nicht, wem er Alles zu Dank verpflichtet iſt. Hr. M. iſt gewiß kein Mann aus dem Volke, noch weniger kann er die Menſchen, die er ſchildert, in ihrer wahren Natur beobachtet haben, ſonſt müßten auch dieſe beiden Jugendſchriften, von denen übrigens die letzte die beſte iſt, ganz anders ausgefallen ſein. In Nr. 15 hat ſich nun vollends der Hr. Verf. ſolche topographiſchen Schnitzer zu Schulden kommen laſſen, daß jeder Harzer, wie Jeder, der ſchon Reiſen in den Harz gemacht hat, darüber erſtaunen wird. Wir geben Hrn. M. den wohlgemeinten Rath, über nichts zu ſchreiben, was er nicht geſehen hat.

19) Blumen. Erzählungen, Mährchen, Gedichte und Geſpräche über die Schönheiten des Blumenreichs. Ein Unterhaltungsbuch für die Jugend. Mit 8 colorirten, nach der Natur gezeichneten Abbildungen. Leipzig, Kretzſchmar. gr. 8. (XVI und 194 S. eleg. cart. 1 Thlr. 15 Sgr.)

Ein freundliches Feſtgeſchenk, beſonders für Mädchen, das neben einer herrlichen äußern Ausſtattung ganz für das kindliche Lebensalter berechnete dichteriſche Gaben enthält. Die Einleitung, „der Blumen Lebenslauf," beſteht aus ſechs Gedichten, in welchen das Keimen, Blühen und Welken der Blumen geſchildert wird. Das Buch ſelbſt behandelt in acht größern Abſchnitten alle nach ihrer Blüthezeit geordnete namhaftere Gartenblumen in Gedichten, proſaiſchen kurzen Erzählungen, Mährchen, Parabeln und Legenden von Rückert, Cosmar, Tiedge, Krummacher, Pfeffel, Schmid u. A. Die Abbildungen ſind auf dunkelgefärbtes Papier treu nach der Natur gezeichnet und laſſen in Bezug auf Colorit nichts zu wünſchen übrig.

20) Weinachtsblüthen. Ein Almanach für die Jugend auf das Jahr 1847. In Verbindung mit Andern herausgeg. von Dr. Guſt. Plieninger. Zehnter Jahrgang. Mit vielen Bildern. Stuttgart, Belſer. 12. (VI und 333 S. eleg. cart. 1 Thlr.)

Die Almanachform iſt in neuerer Zeit eine ſehr beliebte geworden und manches Schlechte hat man unter ihrer Ägide eingeſchwärzt, was unter ſelbeigener Firma ſchwerlich auf den Büchermarkt gekommen wäre. Solche Waare enthält nun unſer Jugend-Almanach nicht, und jeder Vater oder Lehrer kann ohne Mißtrauen gegen den Titel dem gereiften Zöglinge denſelben in die Hände geben. Ganz abgeſehen von den ſchönen Stahlſtichen, mit denen das Buch geſchmückt iſt, enthält es nur ſolche Erzählungen, Gedichte und Räthſel, welche ſowohl das Gemüth ſittlich beleben als den Verſtand wecken und zum Nachdenken anregen. Die trefflichen Erzählungen ſind von Erdmann Müller, G. Nieritz und vom Herausgeber, die Gedichte aber von Ulr. Biſſinger, Ed. Enth, W.

Digitized by Google

Hey, Jul. Krais und Moſer. Als paſſendes Weihnachtsgeſchenk mögen dieſe Blüthen noch oft die Freude der Jugend an der Chriſtbeſcheerung vervollkommnen helfen.

21) Illuſtrirte Zeitung für die Jugend. Herausg. unter Mitwirkung der beliebteſten Jugendſchriftſteller von Jul. Kell. Leipzig, Brockhaus und Avenarius. 1846. (Wöchentlich 1 Bog. in gr. 4. Jahrg. 2 Thlr.)

Ein neues, aber gut begründetes Unternehmen! Die beiden Monatshefte vom Juli und Auguſt, welche, höchſt elegant ausgeſtattet, vor uns liegen, enthalten hübſche Erzählungen, von denen uns namentlich „die Tigergeſchichte“ angeſprochen hat, Gedichte, darunter eine hübſche Fabel für Kinder, Beſchreibungen, Schilderungen, Sprüche, Räthſel, Schachaufgaben und Rebus. Die Illuſtrationen ſind größtentheils meiſterhaft und man braucht z. B. nur diejenigen zu der „Ferien-Reiſe durch die Alpen und Ober-Italien“ anzuſehen, um zu der Überzeugung zu gelangen, daß nicht leicht Trefflicheres geboten werden kann. Möge deshalb der Fleiß, den die thätige Verlagshandlung der Ausſtattung der Jugendzeitung widmete, durch eine allgemeine Verbreitung des Blattes belohnt werden!

Digitized by Google

V.

Der Sprach-Unterricht.

Bearbeitet

vom

Seminarlehrer L. **Kellner**.

Wenn im vorigen Jahrgange von mir verſucht wurde, dem pädagogiſchen Publikum eine geſchichtliche Darſtellung der Entwickelung des deutſchen Sprachunterrichts vorzulegen, ſo war es zunächſt nur Hauptaugenmerk, hervorſtechende Momente oder Übergangsperioden hervorzuheben, und es konnte weder meine Abſicht ſein, noch im Zwecke der Darſtellung ſelbſt liegen, eine ſpeciellere Darlegung der eigenen Grundſätze zu geben. Gegenwärtig will ich jedoch dem kritiſchen Theile dieſes Beitrags wenigſtens noch einige aphoriſtiſche Bemerkungen vorausſchicken, welche theils als Ergänzung einzelner Stellen der früheren Darſtellung dienen können, theils aber auch einige Bedenken und Einwände betreffen, welche von verſchiedenen Seiten her erhoben wurden. Die Schranken ſind auch hier wieder ſo enge gezogen, daß ich oft nur Andeutungen, ſelten einigermaßen genügende Ausführungen geben konnte.

Was verlangen wir meiſtens nur vom Sprachunterricht, d. h. was ſoll er leiſten, um vor dem Auge des Richters Gnade zu finden? Wir loben ihn, ſobald die Schule durch ſeine Einwirkung die Schüler zur Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke bringt, alſo, daß die Unterrichteten im Stande ſind, ſich über das, was im Bereiche ihrer Lebens- und Schulerfahrungen liegt, klar, richtig und fließend auszuſprechen. Hiermit paaren wir freilich zugleich die Forderung, daß auch der ſchriftliche Gedankenausdruck mit jenem mündlichen in allen Beziehungen gleichen Schritt halte und daß der Schüler zugleich durch den Sprachunterricht befähiget werde, mit Sinn und Verſtand, ja ſogar euphoniſch zu leſen.

Wo wir obige Forderungen realiſirt finden, da ſind wir in der Regel ſchon zufrieden und nicht mit Unrecht; aber es entſteht die

Digitized by Google

wichtige Frage, ob überhaupt unſer bisheriger Sprachunterricht, d. h. der grammatiſche, im Stande ſei, die bezeichnete Aufgabe zu löſen. Bekanntlich ſind dagegen Zweifel erhoben worden, welche bei einigen Wenigen ſogar darauf hinausgingen, den beſondern Sprachunterricht ganz aus unſern Volksſchulen zu verbannen. Wir werden eine befriedigende Antwort vielleicht dadurch erhalten, daß wir zunächſt unſere Aufmerkſamkeit auf das Verhältniß des Sprechens zum Denken richten. Wir werden alsbald erkennen, daß der Menſch nur ſpricht, weil er denkt, und daß jedes Sprechen nothwendig ein Denken vorausſetzt. Gerade dadurch, daß unſer Denken in und an die Sprache gebunden iſt und nicht von ihr los kann, iſt es ein unvollkommenes, nämlich ein menſchliches Denken, wodurch es ſich vielleicht von dem Denken höherer Geiſter unterſcheidet. Betrachten wir nun den Sprachunterricht wieder im Verhältniſſe zu dieſem genannten Verhältniſſe, ſo kann er eben nichts anderes ſein, als wieder ein Denken in der Sprache, über dieſe als Object. Der Zweck iſt hiermit gegeben. Er kann kein anderer ſein, als der, daß durch dieſes Denken über die Sprache als Object das Object ſelbſt dem Schüler vertrauter und ſeinem eigenen Denken zunehmend adäquater werde. So leuchtet ein, daß der rein grammatiſche Unterricht allerdings geeignet iſt, jene Früchte zu erzielen, welche wir Eingangs vom Baume des Sprachunterrichts pflücken wollten, ſobald ſich nur das Wiſſen mit dem Anwenden paart und beide in richtiges Verhältniß geſetzt werden. Dieſe Anwendung oder Übung iſt freilich weſentlich, wie ſchon die Erlernung einer fremden Sprache deutlich zeigt. Die Grammatik iſt nöthig; allein ſie führt nur dann wahrhaft ſicher zum Zwecke, wenn ſich die Übung ihr beigeſellt. Der Schade liegt nur darin, daß dieſe Übung keinen Stoff findet, an den ſie ſich von ſelbſt conſolidirt, aus dem ſie nothwendig herauswächſt. Wir würden daher aller Erfahrung widerſprechen, wollten wir es leugnen, daß jene Früchte durch allen und jeden andern Unterricht der Schule und des Lebens, inſofern er nur durch die Sprache neue Vorſtellungen und Begriffe bringt und damit zugleich Übung veranlaßt, erzielt werden können. Denken iſt ein Verbinden und Beziehen der Vorſtellungen in der Form der Sprache, und die Erfahrung lehrt täglich, daß dieſe Form auch durch Umgang und gute Muſter, d. i. durch Übung und Beiſpiel, erlernt werden kann. Obgleich die Grammatik gerade deshalb getrieben wird, weil ſie Wiſſenſchaft der Regeln iſt, nach welchen die Sprachformen die Beziehungen und Verbindungen der Begriffe ausdrücken, ſo führt uns das Leben doch faſt täglich Menſchen vor, welche, ohne grammatiſchen Sprachunterricht genoſſen zu haben, ein gutes Deutſch ſprechen und den trefflichſten Aufſatz ſchreiben. Auf ſolche Erfahrung pflegen ſich auch Einzelne zu ſtützen, wenn ſie den Sprachunterricht, namentlich den grammatiſchen, von unſern Lectionsplänen ſtreichen wollen.

Aber ſolchem Beginnen mußte ich ein ernſtes Halt! entgegen-

Digitized by Google

rufen. Von der Sprache, als der Geſtaltung des Innerlichen, verlangen wir zunächſt bei genauerer Erwägung auch noch mehr, als die reinliche und richtige Beziehung und Verbindung der Begriffe in Rückſicht auf die Form; wir verlangen noch mehr, als jene fließende, glatte Gewandtheit im mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucke, welche der Mann von Welt, der Weitgereiſte und durchſchnittlich die Gebildeteren des weiblichen Geſchlechts meiſtens beſitzen.

Oft genug zeigt ſich freilich die Sprache nur im eleganten Modegewande oder im gefälligen Negligé, aber wir müſſen doch mehr von ihr verlangen, und zwar vorerſt Schärfe der Übereinſtimmung in Wort und Begriff. Dieſe hängt allerdings weſentlich von feſtem und klarem Denken ſelbſt ab, aber ſie ſetzt auch manche Kenntniſſe voraus, namentlich die Bekanntſchaft mit den Sprachformen und Synonymen im weitern Sinne. — Wir verlangen ferner jene Kürze des Ausdrucks, jene ſchlagende Prägnanz, welche uns in den Sprüchwörtern als höchſte Vollendung begegnet und in der die Griechen ſo große Muſter waren, daß wir von ihnen den Ausdruck entlehnt haben, mit welchem wir noch heute jene Eigenſchaft kurz bezeichnen. Endlich richtet auch die Äſthetik noch ihre Forderung an die Sprache, denn ſie verlangt Schönheit im Verhältniſſe des Wortes zum Begriffe. Daher zieren wir auch die Sprache durch paſſende Wendungen, Bilder und Gleichniſſe, und wollen und ſollen ſolche nicht blos verſtehen, ſondern auch ſelbſt anwenden. Aus dieſem Grunde wählen wir unſere Worte und deshalb kann z. B. Keinem die Kenntniß der Euphemismen erlaſſen werden.

Solche Forderungen und die dadurch gegebenen Zwecke kann freilich die Grammatik als ſolche an und für ſich nicht ausreichend erzielen; denn als Inbegriff des Geſetzmäßigen in den Sprachformen wird ſie neben dem praktiſchen Nutzen für formgerechtes Sprechen, Rechtſchreibung und Interpunktion hauptſächlich der allgemeinen Bildung dienen, welche als ſolche zwar zur Löſung jener Forderungen befähigt, aber ſie keineswegs abſolut bedingt. Wenn wir auch zugeben, daß die Nachahmung ebenfalls jene höheren Anforderungen verwirklichen könne, gleichwie ſie uns Sicherheit in den grammatiſchen Formen gibt, ſo läßt ſich doch leicht einſehen, daß die betreffenden Reſultate nur höchſt zufällig, langſam und unſicher erzielt würden, weil ſie in höherem Grade geiſtiger Natur ſind und beſonders Geſchmacksbildung, Wahl und Beurtheilung verlangen. Jedenfalls iſt es methodiſch, wenn wir eben dieſe Nachahmung nicht dem Zufalle überlaſſen, ſondern vielmehr ſichern, beſchleunigen und leiten durch wahrhaft gute Muſter, welche nicht jene Nachläſſigkeit und jenes Sichgehenlaſſen athmen, wodurch meiſtens die mündliche Unterhaltung charakteriſirt wird. Dieſe Muſter ſind es denn, welche zugleich die Übung erleichtern, wodurch eben im gewöhnlichen Leben die Sprache gelernt wird. Die Übung kann aber nur an und mit

Digitized by Google

einem Stoffe geſchehen, und deſſen haben wir gerade beim bisherigen gewöhnlichen grammatiſchen Unterrichte zu wenig. Dieſer begnügt ſich gar zu gern nur mit der Kenntniß des Geſetzmäßigen in der Form, und läßt demnach das Formelle in jeder Abſicht überwiegen. Es handelt ſich aber einfach um nichts weiter, als darum, daß man der Natur zu Hülfe komme, ihre Wege möglichſt ebene und deshalb Alles entferne, was ihren Fingerzeigen entgegen iſt. Daher denn die Forderung, daß ſich unſer Unterricht wirklich an Stoffe reihe, welche durch die Sprache wieder mit der Sprache in willkommene Verbindung und Congruenz geſetzt werden.

Es dürfte daher kaum an der Nothwendigkeit eines beſondern Sprachunterrichts gezweifelt werden. Er beſchäftige ſich allerdings auch mit der Grammatik, als der Kenntniß des Geſetzmäßigen in der Beziehung und Verbindung, denn ſie wird ſtets ihren formalen und praktiſchen Nutzen behaupten (wenn erſterer auch hie und da mißliebig ſein ſollte), ſobald nur der Schüler lernt, ſelbſtthätig die wiederkehrenden Erſcheinungen zu erkennen, zur Einheit des Begriffs zu geſtalten und fleißig zu üben oder anzuwenden. Mit den Gefahren einer krankhaften Reflexion, von welchen ſo viel geſprochen worden, hat es dabei wahrlich nicht viel zu bedeuten. Der dargebotene Stoff, aus welchem die Kenntniß des Geſetzmäßigen geſchöpft werden ſoll, iſt dem Kinde ein Object, ſo gut wie jeder Baum und jedes Thier, worauf es durch die Naturgeſchichte gewieſen wird, und erſt durch verſtändige Betrachtung wird dieſes Object dem kindlichen Geiſte aſſimilirt. Die Grammatik erleichtert neben dieſem formellen Nutzen jedenfalls die Erlernung der richtigen Sprachformen aus dem Gebrauche und wird zudem mit viel größerer Sicherheit zur Kenntniß der Formen unſerer Schriftſprache verhelfen, als etwa die minder abgeſchliffene und geregelte Volks- und Umgangsſprache vermag. Die Grammatik wird immer auch einen weſentlich praktiſchen Nutzen für die Orthographie und Interpunktion haben und damit wenigſtens theilweiſe die ſichtbare Darſtellung des Gedankens bedingen.

Der Sprachunterricht ſoll aber nach dem Vorhergehenden nicht blos eine Kenntniß der Regelmäßigkeit in Bezug auf die Form, ſondern auch eine Kenntniß geſetzmäßiger Schönheit ſein, ſowohl in Rückſicht auf's Verſtändniß, als auf eigene Production. Die Sprache ſoll auch mit äſthetiſchem Sinne gehandhabt werden und durch Schärfe des Ausdrucks, durch logiſche Ordnung, durch ſchlagende Kürze und Euphonie in der Wortwahl ihre Erfolge bewußtvoll ſichern. Es ſoll hiermit zugleich jene allzu ſchroffe Trennung des mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdrucks und des Aufnehmens und Wiedergebens fremder Gedanken (Leſen) aufgehoben werden, was nur möglich iſt, wenn man die engherzige Anſicht fallen läßt, daß der Sprachunterricht eben nichts als Grammatik ſein und lehren dürfe. Nach dieſer Meinung iſt freilich die Sprache ſelbſt nichts weiter als

Digitized by Google

Grammatik, und mehr ein Kunſtproduct als ein friſcher, lebenvoller Organismus. — Es fehlt ſolchem Unterrichte, der nur an Grammatik und Logik denkt, auch durchaus an dem, was der lebendigen Sprache ſelbſt ihren eigenthümlichen Hauch und ihr wirkſamſtes Leben gibt, nämlich an Gemüth. Ich wünſche eben insbeſondere einen Sprachunterricht, der ſich auch der gemüthlichen Seite der Kindesſeele anſchließt und vermählt und dadurch echt mütterlich oder erziehend werde. Er muß dann freilich den Stoff danach wählen und behandeln, daß dieſer in der Sprache auf's Gemüth einwirkt und mit Nothwendigkeit wieder durch die Sprache an's Licht drängt. Nur wenn wir dieſe Andeutung feſthalten, wird unſer Unterricht mehr auf's Leben, namentlich auch auf's Volksleben wirken und von vorn herein gleich durch Empfänglichkeit lohnen, mit welcher ihm Kopf und Herz des Kindes entgegenkommen. Die Hauptſache liegt bei Löſung ſolcher Aufgabe im Stoffe, denn dieſer ſoll reden, gleich der Blume des Feldes; nicht aber wird es viel helfen und nützen, wenn der Lehrer erſt ſeine Brühen daran kocht und dadurch aus Nichts gern Etwas machen möchte. —

Wenn der Unterricht in der Mutterſprache dieſe Zwecke verfolgt, ſo tritt er gewiſſermaßen dualiſtiſch auf, aber nichts iſt leichter, als gerade die Zweiheit wieder zur Einheit zurückzuführen. Dies geſchieht nämlich insbeſondere durch das, was Object und Mittel zugleich iſt, alſo durch die Sprache ſelbſt, indem dieſe nicht in einzelnen Beiſpielen und Sätzen, ſondern als lebenvolles Ganzes dem Schüler vorgeführt wird. Daher verlangen wir gerade, daß ſich der geſammte Unterricht auf ſogenannte Muſterſtücke nicht blos concentrire, ſondern auch davon ausgehe. Dieſe Normalſtoffe müſſen nach Form und Inhalt ſo gewählt werden, daß ſie nicht nur nachhaltig und bildend auf Intelligenz und Gemüth wirken, ſondern auch jede Seite des geſammten Sprachunterrichts durch dargebotene Anſchauungen und Stoffe vertreten können. Dies Letztere läßt ſich aber auch nur durch ſolche Muſterſtücke erzielen, keineswegs ſicher und ohne Zwang auf andern Wegen.

Es wäre hier nicht am unrechten Orte, der Meinung zu begegnen, daß durch dieſe neuere Methode des Sprachunterrichts zu viel Fremdartiges in die Lectionen hineingetragen würde, alſo daß er eigentlich aufhörte, Sprachunterricht zu ſein, und vielmehr ein Unterricht in den Realien werde, oder eine Art von Logik und Moral, bunt durcheinander. Es liegen mir Proben vor, welche mich allerdings überzeugen, daß manche Lehrer nicht immer das rechte Maß beobachten, und die Urſache hiervon liegt meiſtens in dem Umſtande, daß ſie in die Grundlagen hineintragen, anſtatt einfach aus dieſen zu ſchöpfen; aber wenn dieſe Klippe der Willkür vermieden wird, ſo iſt zugleich der obige Vorwurf kräftig abgewieſen, ſobald nämlich zugleich beherziget wird, daß man von dem Sprachunterrichte noch mehr verlangen muß, als bloße Kenntniß des grammatiſchen Regelweſens.

Digitized by Google

Möge immerhin die Erörterung in dieſes oder jenes Gebiet hinüberſtreifen, Alles dient doch immer nur dem Einen Hauptzwecke, wird für ihn verwandt und muß eben dienen, um edle Stoffe zu liefern welche mit Nothwendigkeit zur edlern Form hintreiben, da ſie zugleich angenehm beſchäftigen und ſomit die Luſt erhöhen. Es handelt ſich nicht hier, wie bei den meiſten andern Unterrichtsgegenſtänden, um das Wiſſen, ſondern um ein Können, inſofern dieſes Können eben als Sprache und in dieſer hervortritt. Wer vielleicht deshalb, weil beim Unterricht in der Mutterſprache auch Einiges aus der Naturgeſchichte vorkommt, dieſen ſofort naturhiſtoriſchen Unterricht nennen wollte, müßte mit demſelben Rechte ſich's gefallen laſſen, daß man ſeinen naturgeſchichtlichen Unterricht nicht als ſolchen anerkennen wollte, ſobald er es vielleicht für gut fände, dabei zugleich die Schüler zum grammatiſch richtigen Ausdrucke anzuhalten. Beim Religionsunterricht greifen wir, wo es ſich um Bildung des Gemüths und Willens handelt, zu mancherlei Beiſpielen aus der Profangeſchichte und dem gewöhnlichen Leben, aber dieſe ſind nicht Zweck an ſich, ſondern eben nur Mittel, und darum wird es Keinem einfallen, ihn zum hiſtoriſchen ſtempeln zu wollen. — Bei dieſer Gelegenheit muß ſich überhaupt die Bemerkung aufdrängen, daß alle Die in einer großen Täuſchung leben, welche da behaupten, daß aller Unterricht Sprachunterricht ſein müſſe und daher beſondere Stunden für ſolchen wegfallen könnten. Sie würden es gar bald an ſich und Andern erfahren, wie ſehr der Zweck des Wiſſens vorherrſchte, gar bald würden ſie in ihrem Eifer der eigenen Meinung untreu werden; falls ſie derſelben aber mit Conſequenz treu blieben, ſich und die Schüler langweilen.

Laſſen wir dagegen dem Sprachunterrichte ſeine Stelle auf unſern Lectionsplänen und concentriren wir ihn auf eine Reihe ſinnig gewählter Muſterſtücke, ſo wird die allſeitige und zum wahrhaften Verſtändniß führende Verarbeitung des Stoffes den Schüler nöthigen, mit Sinn und Verſtand, mit hingebender Aufmerkſamkeit zu leſen, was für's ſpätere Leben von unendlicher Wichtigkeit iſt. Das eigentliche Schönleſen gehört nothwendig zum Sprachunterricht; es kann aber nur dann erzielt und gefördert werden, wenn der Schüler ſein Leſeſtück vollkommen verſteht. Sollten nun behufs dieſes Verſtändniſſes hiſtoriſche Erklärungen, Reflexionen und überhaupt Excurſe nothwendig ſein, ſo können wir wieder unmöglich zugeben, daß dadurch der Sprachunterricht ein fremdartiges Gepräge erhalte.

Der Sprachunterricht, welcher auf ausgewählten Normalſtoffen baſirt, entfernt ſich auch keineswegs von der Natur, ſondern ſchließt ſich eng an ſie an und befolgt treu die Winke, welche durch ſie gegeben werden. Sie lehrt ja die Sprache durch's Beiſpiel und aus dem Gebrauche, daher ſchließen wir uns ebenfalls an Muſter an, welche dem Schüler nicht blos das lebendige Beiſpiel ſind, ſondern durch allſeitige Betrachtung und tieferes Eindringen in's Verſtändniß und durch

paſſende Anwendungen den usus hinreichend gewähren, welcher wahrhaft zum Lernen erforderlich iſt und frommt.

Weil aber die zum Grunde gelegten Muſterſtücke einzelne Ganze bilden ſollen, die wieder unter ſich im geiſtigen Zuſammenhange ſtehen, und weil ihnen ein kerniger, wahrhaft bildender Geiſt innewohnen ſoll, ſo laſſen ſie ſich nicht blos ihrer äußern Form nach benutzen, um die Rechtſchreibung und Interpunktionslehre anzuknüpfen, ſondern ihr Inhalt erlaubt zugleich eine reiche Ausbeute für ſchriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck, ſo daß gerade nur auf dieſem Wege zu den bisher getrennten Zweigen des deutſchen Sprachunterrichts ein einigender Stamm kommt, der nicht äußerlich, ſondern wahrhaft organiſch verbindet. Auf keinem andern Wege möchte ein ſolches Reſultat ohne Selbſttäuſchung zu erzielen ſein.

Und wenn unter andern Umſtänden und auf bisher beliebten Wegen die Schüler nur Anſchauungsſtoffe erhalten, welche zerpflückten Blüthen gleichen und bald genug vergeſſen oder verworfen ſind, nie aber mit Luſt und Freude erfüllen, ſelten nur einige bildende Kraft haben; ſo wird ihnen hier zum Tummelplatze des Geiſtes ein Stoff geboten, der ſie friſch in's Natur- und Menſchenleben einführt, ihnen allſeitige Nahrung und Erregung gibt und ſogar mit in's ſpätere Leben übertragen werden kann, weil er nicht blos für die eben ſchlagende Schulſtunde gemacht worden. Die Furcht, daß aber der Schüler durch den Stoff zerſtreut und von der Form abgelenkt werde, iſt völlig grundlos. Gerade an den intereſſanten Stoff binden ſich die Formen und Erinnerungen deſto feſter, denn für das, was man liebt, hat man auch ein Gedächtniß. Die Natur führt endlich im gewöhnlichen Leben dem Kinde eine Fülle der intereſſanteſten Anſchauungen und Thatſachen vor, und je anſprechender gerade dieſe ſind, deſto mehr entwickelt ſich das Bedürfniß des mündlichen Ausdruckes und die Sprachfertigkeit.

Manche meinen ferner, es müſſe mit einem auf Muſterſtücken baſirten, nicht rein grammatiſchen Unterrichte nothwendig eine gewiſſe Willkür und Ordnungloſigkeit verbunden ſein, welche nur ſchädlich wirken könne und beſonders da unvermeidlich bleibe, wo die Grammatik mehr in den Hintergrund trete. Es iſt in Beziehung auf ſolche Furcht gar nicht abzuſehen, warum gerade bei dem an Normalſtoffe ſich lehnenden Unterrichte Unordnung ſtattfinden müſſe. Dieſe kann eben nur vom Lehrer abhängig ſein und ihm allein zum Vorwurfe gereichen, da die Muſterſtücke gar leicht die Anſchauung zu dem bieten, was überhaupt aus der Grammatik in's Bereich der Volksſchule gehört. Dieſes Wenige kann ohne Schwierigkeiten organiſch gegliedert werden, und wo die Ordnung ſchwer fallen ſollte, mag es ſeinen Grund darin haben, daß vom Lehrer ſyſtematiſche Anordnung und grammatiſches Syſtem mit Einfachheit und planmäßiger Stufenfolge verwechſelt werden. Syſtematiſche Anordnung und planmäßige Gliederung ſind freilich verſchieden, und erſtere gehört nicht in die

Digitized by Google

Volksſchule. Wie leicht können ferner mit Geſchick und Sachkenntniß angeſtellte Wiederholungen in alles Geſammelte Überſichtlichkeit bringen. Was ſodann den nicht ſtreng grammatiſchen, mehr das innere logiſche Verſtändniß der Grundlagen anlangenden Unterricht und die damit verbundenen Excurſe und Übungen betrifft, ſo kann hier von Planloſigkeit und Unordnung begreiflich kaum geredet werden, ſobald nur der Normalſtoff feſt im Auge behalten wird und der Lehrer nicht willkürlich in dieſen hineinträgt, ſtatt aus ihm zu ſchöpfen. Dann concentrirt ſich gerade auf ihn Alles und kryſtalliſirt an dieſe Grundlage alſo, daß es durch ſie getragen und eingeordnet wird. Sollte ſich auch nicht Jedes in irgend ein beliebtes und beliebiges Fachwerk einrangiren laſſen, ſo iſt der Schade wahrlich nicht groß und vielmehr zu bedenken, daß die Natur und das Leben auch von ſolchen Regiſtraturen nicht gerade viel wiſſen wollen. Auch dieſe letztern Übungen kann übrigens der Lehrer leicht nach gewiſſen einfachen Geſichtspunkten ordnen, wie ich in meinen Schriften gethan habe. Das genügt dann ſchon. Wer freilich ohne genügende Vorbereitung in die Claſſe tritt, das Leſebuch aufſchlägt und nun nach augenblicklichen Eingebungen an einzelnen Stücken herumklaubelt und ſich dabei auf ſein Genie verläßt, der wird allerdings morgen nicht mehr wiſſen, was er heute redet, und leider planlos und wirrig verfahren. Ich verlange daher namentlich von jüngern Lehrern eine ſorgfältige Präparation, am beſten eine ſchriftliche, wodurch ſie ungemein zu ihrer eigenen Ausbildung beitragen werden, und möchte ihnen jedenfalls anrathen, ſich in den erſten Jahren ihrer amtlichen Wirkſamkeit ſtreng an eine einſchlagende beſſere Schrift zu halten. Dadurch werden ihnen am ſicherſten die Schwingen zu ſelbſtändigen Ausflügen wachſen.

Einen wichtigen Punkt kann ich hier nicht übergehen, nämlich die Wahl der Muſterſtücke ſelbſt. Einige ſind der Meinung, man müſſe Sachen herausgreifen, die nach Stoff und Form beinahe unverſtändlich, wenigſtens ſchwierig ſeien, damit gerade recht viel erklärt werden könne, recht viel zu denken ſei. Namentlich wird dies von ſolchen behauptet, welche gern in die Normalſtoffe hineintragen, anſtatt einfach aus dieſen zu ſchöpfen; und ſie wählen dann freilich ſehr claſſiſche Sachen, aber auch meiſtens ſolche, welche ſich weit vom Ideen- und Anſchauungskreiſe der Kinder entfernen. Sie ſteifen ſich dabei noch auf die Anſicht, daß jedes Muſterſtück ſo werthvoll ſein müſſe, daß es auch für's ſpätere, reifere Leben Werth und Geltung behalte. Um mit letzterem zuerſt zu beginnen, ſo räume ich gern ein, daß es recht wünſchenswerth iſt, wenn die Normalſtoffe auch über's Schulleben hinaus reichen; allein dieſe Rückſicht darf bei der Wahl ſelbſt keine entſcheidende Stimme haben. Letztere muß hauptſächlich durch die Rückſicht auf's Unterrichtliche und erziehlich Bildende beſtimmt werden, ſowohl was den Stoff als auch die Form anlangt. Sie muß der Hauptſache nach vom Standpunkte des Schülers

Digitized by Google

ausgehen und die Stoffe ſo ordnen, daß dieſer mehr und mehr emporgehoben werde. Daher wähle ich die Muſterſtücke in der Regel ſo, daß ſie dem Kinde keineswegs ſchwer verſtändlich, ſondern vielmehr ſo geeigenſchaftet ſind, daß ſie bei aufmerkſamem Durchleſen dem Hauptinhalte nach richtig aufgefaßt werden können. Das tiefere Verſtändniß, die ſprachliche Anwendung und Übung ſind dann Sache des Lehrers, welcher durch die desfallſige Behandlung des Stoffes dieſem immer und immer wieder neues Intereſſe geben muß. Dem Kinde muß immer Kindliches geboten werden, und gerade das echt Kindliche iſt oft das Schönſte, an dem ſelbſt der Erwachſene ſeine innigſte Freude haben kann.

Für den erſten Curſus des Sprachunterrichts in dieſer Form und Weiſe wähle man übrigens meiſtens einfache, gemüthliche Darſtellungen aus der Natur, welche keine gekünſtelte, unkindlich detaillirte oder gar ſüßliche Anſchauungen athmen, ſondern vielmehr durch und durch geſunder, lebensfriſcher Art ſind. Scenen aus dem Bereiche der Thierwelt möchten am paſſendſten ſein und laſſen ſich zudem leicht ſo wählen, daß unter ihnen ein gewiſſer Zuſammenhang herrſcht, welcher Vergleichungen und Unterſcheidungen, überhaupt bildende Rückblicke begünſtigt. Schon von dieſer Stufe iſt die Poeſie nicht auszuſchließen und einzelne, wahrhaft kindliche (nicht kindiſche, tändelnde) Gedichte mögen eingeſtreut werden, wo es gerade ſchicklich und namentlich durch die Natur des Stoffes gerechtfertigt iſt. An die Darſtellungen aus der Thierwelt mögen ſich dann Muſterſtücke ſchließen, welche das Pflanzenreich und einzelne Naturerſcheinungen zum Gegenſtand ſinniger Betrachtungen machen und überall ſo gewählt ſein können, daß ſie einzelne Gattungen oder Claſſen der Naturkörper oder Erſcheinungen repräſentiren.

Derartigen Normalſtoffen mögen dann ſolche folgen, welche das Leben des Menſchen in der Natur und deſſen Einwirkungen auf dieſe zum Gegenſtande haben. Den letzten Curſus oder die höchſte Stufe machen endlich ſolche Darſtellungen aus, welche das Verhältniß der Menſchen zu einander und zu Gott ſelbſt zum Inhalte haben. Die Rückſicht darauf, daß die einzelnen Stylarten und ſchriftlichen Darſtellungsweiſen in den Normalſtoffen ihre Repräſentanten finden, möchte für unſere Volksſchulen völlig wegfallen können und mehr beim höhern Unterrichte Geltung finden.

Sollte ich im Allgemeinen den Geiſt und die Sprache charakteriſiren, welche den auszuwählenden Muſtern gewünſcht werden müſſen, ſo dürften die Darſtellungs- und Auffaſſungsweiſen H. G. Schubert's, Hebel's und Chr. Schmid's beſonders empfehlenswerth und normgebend ſein. Von ſolchen und ähnlichen Männern möge der Lehrer vorzugsweiſe lernen, wie man zum Volke und zu Kindern ſprechen ſollte.

Dieſer letztere Gedanke leitet mich auf das Verhältniß hin, in welchem der Lehrer überhaupt zu unſerer Literatur und insbeſondere

Digitized by Google

zu unſerm Sprachunterrichte ſtehen müßte, falls letzterer wahrhaft ergreifend, das innerſte Gemüthsleben befruchtend und durchweg allſeitig erſprießlich ſein ſollte.

Es iſt nach meinem Dafürhalten ſehr zu beklagen, daß die ungleiche Mehrzahl der Lehrer nicht blos in ihren frühern Bildungsſtätten, ſondern auch durch ihre Privatſtudien lediglich auf den grammatiſchen Theil der Sprache hingeführt wird, dagegen ſich nur ausnahmsweiſe zu den friſchen Quellen und zu den lebendigen Strömen der Mutterſprache, welche in unſern claſſiſchen Schriften älterer und neuerer Zeit ſo reichlich fließen, hinwenden. Anſtatt mit denkendem und innig aufnehmendem Geiſte die Sprache aus der Fülle der Sprache kennen zu lernen und ſich zugleich mit Ideen, Lebensanſchauungen und Hochgefühlen zu befruchten, anſtatt durch die claſſiſchen Muſter ihre Sprache wahrhaft praktiſch zu lernen und dieſe durch Bekanntſchaft mit wahren Meiſterſtücken wahrhaft zu bilden, anſtatt endlich durch ſorgfältig ausgewählten Umgang mit den edelſten und beſten Geiſtern der Nation dieſe, mithin das Volk, dem innerſten Weſen nach verſtehen zu lernen, — ſchlagen ſich die Volksſchullehrer meiſtens nur mit der Grammatik und deren Syſtemen herum, quälen ſich mit dem Ballaſte todten Regelkennens, den ſie nicht beleben können, und lernen ihre Sprache meiſtens nur aus abgeſchmackten Kinderbüchern oder trockenen Schulſchriften. — Daher kommt es denn ganz natürlich, daß ſie ſelbſt oft genug ihre Sprache nicht beherrſchen, nicht in ihrer Kraft und Würde handhaben können. Wer Kinder fruchtbringend unterrichten will, alſo, daß wahrhaft nachhaltige Bildung und Erhebung erzielt werde, der muß nicht blos die Sprache äußerlich kennen, ſondern auch in ihr leben und ſie nach allen Richtungen hin beherrſchen, denn die höchſte und edelſte Sprache iſt oft gerade auch die kindlichſte.

Aus der Unbekanntſchaft mit der Sprache im vollern, edlern Wortſinne erklärt ſich auch die Dürre und Unfruchtbarkeit des gewöhnlichen Sprachunterrichts ſo mancher Lehrer und die Abneigung derſelben gegen jede Methode, die noch etwas anderes verlangt, als ein dürres Grammatiſiren im Dienſte des trockenſten Schematismus und der ordinären Nützlichkeit. — Ich muß es als meine feſteſte Überzeugung ausſprechen, daß unſer Sprachunterricht in der Volksſchule ſo lange noch unfruchtbar bleiben wird, als die ſprachliche Bildung der Lehrer ſelbſt nicht weiter als über die wenigen Seiten eines dürren grammatiſchen Handbuches reicht, und daß er in dem Maße bildend auf die Jugend des Volkes und auf das Volk ſelbſt einwirken wird, in welchem es dem Lehrer gelingt, ſich mit den beſſern Productionen unſerer claſſiſchen Literatur zu befreunden. Die durch ſolche Bekanntſchaft errungene Tüchtigkeit der Geſinnung und äſthetiſche Bildung leitet in der Wahl der Beiſpiele und Muſter, läutert die Sprache, erwärmt das Herz, befruchtet die Phantaſie und bewahrt am beſten vor Kleinigkeitskrämerei und ermüdenden Abge=

Digitized by Google

ſchmacktheiten. Unſern Volksſchullehrern ſollten die beſten Meiſterwerke der deutſchen Literatur das werden, was längſt die Claſſiker des griechiſchen und römiſchen Alterthums der ſtudirenden Jugend waren. Hiermit iſt keineswegs die Meinung ausgeſprochen, als ſolle in den Seminaren neben dem grammatiſchen Leitfaden auch noch ein Compendium der Literaturgeſchichte (etwa von Schäfer oder Koberſtein) durchgemacht werden; wir wollen den jungen Mann nur mit Einzelnem bekannt machen, was etwa ganze Zeitabſchnitte repräſentirt, und an das ſtatariſche Leſen dieſes Einzelnen Bilder aus der Literaturgeſchichte und Volksentwickelung knüpfen, ja den ganzen Sprachunterricht daran lehnen, ſo daß in den Seminaren dem Weſen nach dieſelbe Methode nur potenzirtere Anwendung finde, welche wir für die Volksſchule wünſchen. Doch ich breche hier ab und verweiſe Alle, die ſich näher für dieſe Anſicht intereſſiren, auf meine im Jahrgange 1846 der pädagogiſchen Zeitung von Dr. Gräfe (14. Heft, S. 59) befindliche Abhandlung über den fraglichen Gegenſtand. Nur das ſei mir noch erlaubt, ſpäterhin auf einige neuere Schriften beſondere Rückſicht zu nehmen, welche vorzugsweiſe geeignet ſein dürften, der Verwirklichung meines Wunſches förderlich zu ſein. Ich werde dieſe in einem beſondern Nachtrage anzeigen und unter der Rubrik A. ſolche Schriften beurtheilen, welche der neueren Methode des Sprachunterrichts bereits huldigen, unter B. aber diejenigen anführen, welche noch ältere Wege verfolgen. Unter der Rubrik C. werden endlich einige neue Auflagen früher bereits erwähnter Schriften und die Leſebücher berückſichtigt, welche mir Erwähnung zu verdienen ſcheinen und zu Geſichte gekommen ſind.

Literatur.

A.

1) Praktiſcher Lehrgang für den deutſchen Sprachunterricht in Volksſchulen. Oder: Conſequent durchgeführte Methode, den geſammten deutſchen Sprachunterricht mit Einſchluß der ſchriftlichen Aufſätze, Denk- und Redeübungen an gegebene Muſterſtücke zu knüpfen. Von **Chr. Otto Handel**, evangel. Pfarrer zu Markt-Borau. Neiſſe, 1846. Bei Ferdinand Burckhardt. gr. 8. (XIV und 109 S. ½ Thlr.)

Eine Erſtlingsfrucht der neuern Anſichten! Der Verfaſſer behauptet in der gut geſchriebenen Einleitung, daß er ganz auf eigenen Füßen ſtehe, und will kein dem ſeinigen ähnliches Werk kennen. Ganz zum Schluſſe erwähnt er die Schrift des Rectors „Otto" (das Leſebuch als Grundlage u. ſ. w.) mit der Verſicherung, ſie ſei

ihm erſt nach Vollendung ſeines eigenen Buches zu Geſicht gekommen. Wir wollen das auf ſich beruhen laſſen und dafür lieber den Standpunkt bezeichnen, auf welchem der Verfaſſer ſteht. Er gibt ihn deutlich an, wenn er S. 3 der Einleitung ſagt: „Deshalb betrachte ich, conſequent dem Grundſatze, an dem Material der Sprache ſelbſt das Sprachgefühl und die Regeln der Sprache zu üben, als Zweck und Ziel alles deutſchen Sprachunterrichts die Aufgabe: an ausgewählten Muſterſtücken die Kinder im richtigen Denken, im richtigen und geläufigen mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucke ihrer Gedanken zu üben.“ —

Hiernach wiſſen wir, woran wir ſind, und geben dem Verfaſſer gern das Zeugniß, daß ſeine Schrift den Fortſchritt, wenn auch nicht gerade begründete, jedenfalls doch fördert.

Die Einleitung oder Beſchreibung der Methode im Allgemeinen iſt recht gut geſchrieben, faßlich und praktiſch, und namentlich iſt die ſummariſche Angabe deſſen, was der Verfaſſer aus der Grammatik ausgewählt wiſſen will, ganz gut. Dagegen können wir die Ausführung ſelbſt leider nur für wenig gelungen halten, weil ſie hauptſächlich an zwei Fehlern krankt.

Der Verfaſſer hat nämlich als Normalſtoff gleich zu Anfange eine Satyre Rabener's (Claus Horn) gewählt. Das iſt in der That ein merkwürdiger Mißgriff. Anſtatt die Kinder auf die friſche Weide der Naturanſchauung zu führen, tiſcht er ihnen eine Satyre auf, eine Satyre von einem Schriftſteller, der bekanntlich auch als Satyriker ſehr untergeordneten Ranges bleibt. Dieſes Muſterſtück, — deſſen Inhalt natürlich den Kindern ganz fern liegt, — zerſchneidet er in mehrere Theile, von denen mancher nur aus ein paar Sätzen beſteht, und widerſpricht hierdurch ſeinen Grundanſichten ſelbſt, indem er anſtatt einer Totalität eben wieder nur einzelne Sätze vorführt, alſo das thut, was Andere vor uns thaten. Sobald der Normalſtoff nicht als Ganzes oder durch ſeine Totalität wirkt und in ſolcher ausgebeutet wird, treiben wir uns nur in einer Selbſttäuſchung herum.

Der zweite Hauptfehler der Ausführung beſteht darin, daß der Verfaſſer, um es ganz kurz zu ſagen, Waſſer in den Brunnen trägt. Er ſchöpft nämlich zu wenig aus der Grundlage ſelbſt, knüpft zu wenig innerlich an dieſe an, ſondern trägt mehr von Außen in ſie hinein. Gelegentlich nimmt er dies und jenes und zieht es in ſeine Kreiſe; anſtatt das Muſterſtück in Wahrheit Grundlage und Übungsfeld ſein zu laſſen, dient es ihm mehr nur als zufällige Veranlaſſung, als Vehikel für dieſe und jene Dinge, welche ſich eben ſo gut an tauſend andere Sätze hätten anknüpfen laſſen. Die Anſchauungen, die Entwickelungen u. ſ. w. fußen nicht auf der Grundlage, ſondern auf Herbeigezogenem. Dies zeigt ſich namentlich bei den Synonymen und Begriffsbeſtimmungen, welchen der Verfaſſer überhaupt allzuviel Recht einräumt. Dieſer bedeutende Fehler war eine nothwendige Folge der unpaſſenden Auswahl. Auch die andern Normalſtoffe: Blick auf das Meer von der Inſel Rügen und die Adler im Grindelwald,

Digitized by Google

ſind gleichfalls unpaſſend. Man braucht ſie nur zu nennen, um dies zu fühlen. Eine Landſchule und eine Satyre von Rabener oder ein Blick auf's Meer von der Inſel Rügen! welche Contraſte! Kinder, die kaum einen heimiſchen Raubvogel kennen, mit den Adlern vom Grindelwald zu beſchäftigen! —

Wie ſehr es überdies der Verfaſſer mit den Synonymen übertreibt, zu deren Feſtſtellung die wenigen kurzen Muſterſtücke gar keine Anſchauungen bieten, zeigt ſchon dem flüchtigen Blicke das alphabetiſche Regiſter von faſt vier Seiten. Allein unter dem Buchſtaben A ſind 35 namhaft gemacht. Es kommen hier viele Feinheiten und ſubtile Diſtinctionen vor, welche weder praktiſch ſind, noch überhaupt in den Kreis der Volksſchulen gezogen werden dürfen. Der Verfaſſer docirt und demonſtrirt bei dieſer Gelegenheit auch faſt ganz in dem Tone eines ſynonymiſchen Handwörterbuchs.

Mein Schlußurtheil geht dahin, daß bei dieſem Buche wirklich einmal Theorie und Praxis zweierlei ſind und daß es der letzteren an Natur, Einfachheit, Kindlichkeit und richtiger Auffaſſung der Volksſchulbedürfniſſe, ſowie an der nöthigen Conſequenz in Hinſicht auf das Princip fehlt. Dafür wird jedoch die Einleitung manchen Lehrer anregen, ſich ſelbſt vielleicht mit mehr Glück auf dieſem Felde zu verſuchen.

2) Handbuch über deutſche Sprache und Orthographie in Verbindung mit methodiſchen Stylübungen, zum Gebrauch in Volksſchulen und andern niedern Lehranſtalten, von **J. G. Brude**, Schullehrer in Cannſtadt. Zweite, durchaus umgearbeitete und ſehr vermehrte Aufl. Stuttgart, bei Chr. Belſer. 1846. gr. 8. (366 S. 26¼ Sgr.)

In der Vorrede meint unſer Verfaſſer, daß die, welche nicht grammatiſiren wollten, doch grammatiſirten, denn ſie hätten noch abgeriſſene Sätze, eigene Paragraphen über Wortbildung, Wortbiegung u. ſ. w. und ſie unterſchieden ſich von Andern nur dadurch, daß der Sprachunterricht ſich an die Stylübungen (!!) anlehne, während ſich ſonſt die Stylübungen an den Sprachunterricht gelehnt hätten. Er ſagt ferner: Muſterſtücke ſind erſt an ihrem Platze, wenn das, was durch ſie eingeübt werden ſoll, vorher gegeben iſt. — Das ſind ſeltſame Äußerungen, welche theils auf unweſentliche Dinge Gewicht legen und danach aburtheilen, theils durchaus auf Mißverſtändniſſen beruhen, deren Löſung wir ihm ſelbſt überlaſſen müſſen. Das Inhaltsverzeichniß zeigt zwei Hauptabtheilungen: Grammatik und Stylübungen, trennt alſo, was wir der Hauptſache nach verbunden ſehen möchten. Das Buch beginnt mit: Die Sprache iſt das Vermögen (?) des Menſchen, ſeine Gedanken durch Worte auszudrücken. Dann werden Tonſprache und Schriftſprache, Urſprachen und abgeleitete Sprachen, lebende und todte unterſchieden. Für wen iſt das? In §. 2 vollſtändige Eintheilung der Laute, jedoch ohne Erklärungen; §. 4 hat die Überſchrift: Bekanntmachung der Hauptredetheile, dann Wortbildung und Einleitung in die Orthographie. Hier hören wir, daß die Orthographie erſt beginnen ſoll, wenn die

Digitized by Google

Kinder die Buchſtabenformen ſo weit inne haben, daß ſie dieſelben ohne Vorſchriften ſchreiben können. Dann ſollen ſie das Rechtſchreiben mit Abſchreiben aus der Fibel beginnen; geht das leidlich, ſo folge die Kenntniß der Hauptredetheile.

Nun Bildung abgeleiteter Wörter mit Vor- und Nachſylben; Dehnung, Schärfung; kurz, eine Maſſe orthographiſcher Regeln nebſt Übungsbeiſpielen, eine vollkommene Rechtſchreibungslehre. Hübſche Sätze, wie: Auf einem Dorfe wohnen viele Landleute.

Endlich kommt mit §. 19 die Satzlehre. Hier wieder ein Curioſum: Man kann von einem Dinge ausſagen: was es thut oder an ihm geſchieht! Daß die Ergänzungsfragen hier Nebenfragen, die Verbalfragen aber Hauptfragen genannt werden, iſt allerliebſt. Recht ſchlecht ſind die Übungen, welche verlangen, daß die Kinder jammervolle ſtyliſtiſche Darſtellungen durch Verwandlung beigeordneter Sätze in Nebenſätze verbeſſern. Das iſt theils zu ſchwer, theils tödtet es das Sprachgefühl. — Nun kommt nach der Satzlehre wieder ein Anhang zur Wortbildung S. 124, worin der Hr. Brude aus meinen „Ausgewählten Sätzen und Muſterſtücken" die Erzählungen: Der kleine Hirt, der Spaziergang, der Neugierige nebſt den dazu gehörigen §§. meines Lehrganges, welche die Wortbildung behandeln, wörtlich mittheilt, ohne der Quelle im Geringſten zu gedenken, was ich nun bald gewohnt werde.

Endlich folgen Stylübungen. Hier nennt der Verfaſſer nur die beiden Hülfsquellen, aus welchen er faſt nur am wenigſten ſchöpfte, nämlich Bormann, den er zum Bohrmann macht, und den verſtorbenen Rehm. Die Eintheilung iſt jedoch keineswegs die gegenwärtig hinlänglich bekannte. Unter manchem Brauchbaren hat der Verfaſſer S. 161 auch eine Übung, welche auffordert, Perſonen aus der bibl. Geſchichte zu vergleichen, als z. B. Kain und Abſalon, Petrus und Paulus, Moſes und Jeſus, Joſeph und Jeſus. Dieſe Übungen ſind an ſich bedenklich und ſetzen jedenfalls mehr voraus, als das Vorhergegangene leiſten konnte. — Unter den Erzählungen macht der kluge Staar aus Otto's Sprachwerke nebſt allen daran geknüpften Übungen den Anfang; doch iſt Hr. Brude auch hier weit entfernt, ſeine Quelle zu nennen.

Unter den Briefen widern einige durch ihre Altklugheit und ihr hofmeiſterndes Fraubaſengeſchwätz recht an; ſo z. B. S. 233 Nr. 2. Zu andern haben die bibl. Geſchichte und Heiligenlegenden ſogar den Stoff hergeben müſſen. Zu dieſem Abſchnitte werden auch, damit jedes Bedürfniß ſeine Befriedigung finde, einige gereimte Gratulationen gefügt. Auf die Mahnbriefe in feinem und weniger feinem Tone folgen endlich Begriffserklärungen, die durch einige Bemerkungen aus der Logik eingeleitet ſind. Dann kommen bildliche Ausdrücke, dann Beſchreibungen, dann Schilderungen, von denen der Verfaſſer eine falſche Definition gibt, dann Vergleichungen in Bildern, z. B. Nacht und Tod, Ameiſe und Jüngling, der Winter

Digitized by Google

und der Leib im Grabe! — Nun folgen Erklärungen von Bibelſprüchen S. 318. Dann folgen erklärende Umſchreibungen lyriſcher Gedichte. Nun Srüchwörter und endlich Abhandlungen. Darunter heißt S. 353 ein Thema: Empfindungen, die die Betrachtung des geſtirnten Himmels in uns erwecken muß! — Den Schluß dieſer Abtheilung machen Dispoſitionen zu Abhandlungen, welche alle aus meinen „Materialien" entnommen ſind, natürlich ohne Angabe des Woher?

Soll ich ein Endurtheil fällen, ſo geht dies darauf hinaus, daß der Verfaſſer zwar ſtrebt und das Beſſere will, daß auch in ſeinem Buche manches Brauchbare und Gute enthalten iſt, daß ihm aber die Grundprincipien der neuern Methode des Sprachunterrichts eigentlich noch fremd ſind. Er weiß und begreift namentlich noch nicht, wozu die ſogenannten Muſterſtücke dienen ſollen, wie ferner der Sprachunterricht begründet werden und wann er beginnen ſoll. Er faßt ferner das Bedürfniß der Volksſchule nicht feſt ins Auge und entfernt ſich weit über ihr Ziel; er bleibt endlich ſeinen eigenen Anſichten nicht getreu, wie dies z. B. die Stylübungen zeigen. Das Buch hat ferner faſt gar nichts Originelles oder dem Verfaſſer Eigenes, denn faſt Alles iſt aus Dieſterweg, Otto, Rehm, Bormann und von mir entlehnt. Der Styl des Verfaſſers iſt öfters mangelhaft und verworren, was bei einem Buche für den deutſchen Sprachunterricht nicht überſehen werden darf. Das Werk iſt eine Übergangsſtufe, denn im Verfaſſer iſt Vieles noch Chaos, obgleich der Geiſt ſchon über den Waſſern ſchwebt. Hätte er gewartet, bis erſt der Gährungsproceß vollendet geweſen, ſo hätte er vielleicht etwas Tüchtiges leiſten können. Ich kenne die erſte Auflage nicht, habe aber Grund zu vermuthen, daß uns in der neuern ein Werk vorliegt, welches beweiſt, wie ſchwer es iſt und wie ſelten es gelingt, Neues auf Altes zu pfropfen.

3) Übungsſtoffe zur Beförderung des Sprachverſtändniſſes und der Sprachfertigkeit. Eine Geiſtesgymnaſtik für die mittlern Abtheilungen und Claſſen der Volksſchulen und ein Hülfsmittel zur Ertheilung des Sprachunterrichts ohne Rückſicht auf grammatiſche Syſteme. Von **L. Kellner**. Zweite, bedeutend verbeſſerte und erweiterte Auflage. Eisleben, 1846. Georg Reichardt. kl. 8. (X und 280 S. ⅔ Thlr.)

Dieſes Buch, welches ſchon in erſter Auflage ſehr freundliche Aufnahme fand, ſoll eine Mittelſtufe ſein zwiſchen dem elementaren Sprachunterrichte, welcher die in die Schule eintretenden Kinder empfängt, und jenem höhern Unterrichte, der ſich auf Meiſterſtücke ſtützt, die Sprache allſeitig umfaßt und deshalb die bisher getrennten Disciplinen vereinigt. Es ſoll namentlich eine genauere Kenntniß der Bücherſprache erzielen und die Ausdrucksweiſen des höhern geſelligen Lebens oder phantaſievoller Anſchauungen dem Kinde möglichſt bekannt machen, jedoch ſo, daß dieſes ſtreng ſelbſtthätig iſt und immer mit der Form nicht blos das volle Verſtändniß, ſondern auch die Befähigung zur Anwendung erhält.

Digitized by Google

Das Werkchen zerfällt daher in zwei Hauptabtheilungen, nämlich in die allgemeine Vorſchule und den Sprachunterricht ſelbſt. Erſtere ſchließt ſich namentlich in dem erſten Abſchnitte eng an die Elementarclaſſe, letztere dagegen iſt zugleich Vorſchule und Übergang zu einem höhern Sprachunterrichte. — Die erſte Abtheilung zerfällt in VII Abſchnitte, deren Überſchriften hier wenigſtens Platz finden mögen: I. Sprech- und Gedächtnißübungen in zwei Abtheilungen. II. Wortbildungen mit 17 Übungen. III. Bedeutung einiger Formwörter mit 4 Übungen. IV. Bedeutung von Begriffswörtern im eigentlichen und bildlichen Sinne; Synonymen, mit 22 Übungen. V. Sprüchwörter, ſprüchwörtliche und bildliche Redensarten in 11 Übungen. VI. Vermiſchte Übungen in 10 Abſchnitten (Reim, Wortwahl, Inverſion, Variation ein und deſſelben Gedankens, Räthſel). VII. Übergang zur folgenden Hauptabtheilung in 3 Abſchnitten.

Die zweite Hauptabtheilung lehnt ihre 65 Übungen, durch welche das Frühere theilweiſe wiederholt, erweitert und geordnet wird, an 5 poetiſche Normalſtoffe, welche, logiſch zergliedert und betrachtet, zu ſtyliſtiſchen Übungen mancherlei Art, zu Begriffsentwickelungen, Redeübungen u. ſ. w. benutzt werden und zugleich als Anſchauung für die einfachſten grammatiſchen Verhältniſſe dienen. Es knüpfen ſich hieran in ungezwungener und ſchlichter Weiſe Belehrungen über den Satz, die Satzverhältniſſe, die Redetheile und deren Flexion, die Wortbildung und Orthographie. Dieſer zweite Haupttheil macht die neue Auflage eigentlich auch zu einem neuen Werke.

Ich glaube, daß die Lehrer in den meiſten niedern Stadt- und Landſchulen mit dem Übungsfelde, was hier geebnet iſt, vollkommen ausreichen und daß in unſere Elementarſchulen kaum mehr gehören dürfte. Einen weſentlichen Nutzen des angezeigten Werkchens ſehe ich gerade darin, daß es einen Beitrag zur Vereinfachung des Sprachunterrichts liefert, der dazu dienen kann, dieſen wieder mehr zu einer natürlichen Denk- und Sprachübung zu machen. Ich hoffe, daß ſich die Lehrer auch mit dieſer neuen Auflage befreunden werden, je mehr ſie namentlich die Bedürfniſſe der Volksſchule in's Auge faſſen und geneigt ſind, zur naturgemäßen Einfachheit des Unterrichts zurückzukehren.

4) Das Leſe-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Mutterſprache. Eine Anleitung für Lehrer, in einer Reihe ſprachunterrichtlich bearbeiteter Leſeſtücke, von **Fr. Otto**, Rector der Knaben-Bürgerſchule in Mühlhauſen. Zweite, verbeſſ. Aufl. Erfurt, Körner. 1846. gr. 8. (XXVIII u. 307 S. 1 Thlr.)

Wir brauchen dieſes Werkes nur zu erwähnen, da es längſt in weitern Kreiſen bekannt und durch die ſchnell nöthig gewordene neue Auflage bereits gerichtet iſt. Wir haben ſchon früher angedeutet, daß der Verfaſſer in der erſten Reihe derer ſteht, welche den Fortſchritt begründen halfen, und freuen uns daher, daß ſein Werk auch beim Lehrerpublikum die Anerkennung fand, welche es ſo wohl

Digitized by Google

verdient. Das Buch gleicht einem reichen Garten, in dem eine Menge ſchöner Blüthen und Früchte prangen, welche nicht nur von dem Geſchicke, ſondern auch von dem Geſchmacke des Gärtners zeigen. Im Ganzen genommen iſt der Inhalt für die obern Claſſen gehobener Volksſchulen berechnet und entſpricht dadurch der amtlichen Stellung des Verfaſſers, aus deſſen Praxis das Werk unmittelbar hervorgegangen iſt. Die neue Auflage, welche hier vor uns liegt, wurde dem Profeſſor Hiecke in Merſeburg gewidmet, der im Jahre 1842 durch eine Schrift „über den deutſchen Unterricht auf deutſchen Gymnaſien" auch in letztern Anſtalten eine beſſere und fruchtbringendere Methode einführen wollte. In wie weit ihm dieſes gelungen, können wir zur Zeit noch nicht beurtheilen; jedenfalls wird aber das Buch ſelbſt, was uns leider erſt kürzlich zu Geſicht gekommen, zur Prüfung älterer Wege und zum Nachdenken anregen. Schade, daß es etwas zu breit und weit ausgefallen iſt.

B.

1) Über den regelmäßigen Unterricht in der Mutterſprache für Schule und Haus. Eine von der franzöſiſchen Akademie gekrönte Preisſchrift vom Pater **Greg. Girard.** Deutſch von **K. N. Pabſt.** Biel, 1846, bei Jent und Voltshauſen. 1. Lief. gr. 8. (XV und 112 S. 11⅓ Sgr.) *)

Dieſes Werk, welches mit 4 Lieferungen, von denen mir gegenwärtig nur die erſte vorliegt, vollendet ſein ſoll, ſpricht den Leſer vor Allem durch einen Geiſt des Friedens und durch eine gemüthliche Ruhe an, welche nur dem innewohnen, der im milden Odem des Chriſtenthums ſeine vollſte Befriedigung fand. Der Verfaſſer hatte die Überzeugung, daß das Studium der Sprache, welches für ihn kein anderes, als das der Gedanken ſelbſt iſt, das vollſtändigſte Erziehungsmittel werden könne, wie es das erſte iſt. Sein Hauptgrundſatz iſt, daß beim Unterrichte immer mit jeder Arbeit des Gedächtniſſes oder des Urtheils eine religiöſe und moraliſche Belehrung, eine Anregung des Gemüthes zu verbinden ſei. Was man daher gewöhnlich Unterricht nennt, die Lectüre, die Grammatik, die Zergliederung der Sprache, iſt demnach für ihn nur eine Form, ein Rahmen, in den er nach einander die hauptſächlichſten Wahrheiten, des Gewiſſens und des Glaubens (!?) einfaſſen will. Zum Mittelpunkte des ganzen unterrichtlich=erziehlichen Strebens, um den ſich die verſchiedenen Fächer vereinigen, um den ſie ſich ſammeln und um

*) Die Bemerkung dürfte nicht unintereſſant ſein, daß Viele unter denen, welche ſich um den Unterricht in der Mutterſprache größeres Verdienſt erwerben, der katholiſchen Kirche angehören; ſo eben Girard, dann Becker, Wurſt, Kellner, Hohenkamp, Barthel, Gaukſterdt u. A. —

D. Red.

Digitized by Google

den ſie zuſammenlaufen, wie die Äſte des Baumes ſich an den Stamm anſchließen, welcher ſie trägt, ihnen Leben gibt und wieder Leben von ihnen empfängt, ſoll die Mutterſprache und der Unterricht darin dienen.

Dieſe Ideen ſind anſprechend, aber ſie liegen noch nicht in voller Ausführung vor uns, vielmehr haben wir nur die erſte Lieferung zur Einleitung in das eigentliche Lehrbuch für den Sprachunterricht, alſo eigentlich nur eine Einleitung zur Einleitung. Unſere Beurtheilung kann daher weniger kritiſch, als vielmehr nur referirend ſein.

Der Verfaſſer zeigt uns zuerſt, wie die Mutter ihre Kinder ſprechen lehrt, und hebt dabei beſonders hervor, daß die Grammatik mit ihren Regeln und Terminologien hier ganz aus dem Spiele bleibt, daß Nachahmung und Gewohnheit vielmehr die einzigen Factoren ſind und daß man durch die Regeln der Grammatik ebenſo wenig ſprechen, als durch die Geſetze des Gleichgewichtes gehen lerne. — Er eifert ferner gegen die bekannte Rouſſeau'ſche Anſicht, daß abſtracte Ideen, namentlich die Idee des Göttlichen vom Kinde fern zu halten und einzig das Princip der Anſchauung feſt zu halten ſei, indem er zeigt, daß es nicht die Natur iſt, welche das Kind lange an die ſinnlichen Gegenſtände gefeſſelt hält, ſondern nur unſere Syſteme. Die Mutter ſpricht Angeſichts der Natur vom himmliſchen Vater, und das Kind, welches an die Güte der Mutter glaubt, ohne ſie zu ſehen, wird auch Gottes Güte rühmen, ohne ſeine Hand leiblich zu berühren. Die Ahnung des Höheren und der Aufſchwung zum Unendlichen ſind dem Menſchen angeboren und regen ſich alſo ſchon im zarten Kinde.

Pater Girard macht ferner darauf aufmerkſam, welche Rieſenfortſchritte das Kind rückſichtlich der Sprache durch die Mutter im elterlichen Hauſe mache, Fortſchritte, die quantitativ gar nicht mit ſpäteren verglichen werden können, und eifert gegen jene, welche, anſtatt ſich der Methode der Mutter anzuſchließen, gleich mit der Grammatik beginnen, gegen die ſich der kindliche Geiſt empört. Es ſcheint, als ob in Frankreich aller Sprachunterricht nur grammatiſch ſei, den das Kind alsbald beim Eintritt in die Schule empfange und der namentlich höchſt einſeitig das Rechtſchreiben bezwecke. Darin ſind wir deutſchen Lehrer freilich längſt viel weiter. — Der regelmäßige Sprachunterricht ſoll ſich in Hinſicht auf Verfahren und Inhalt mehr an den der Mutter anſchließen, zur Bildung der jungen Geiſter und durch und in dieſer Bildung zur Veredlung des Herzens dienen. Zuvörderſt, ruft der Verfaſſer aus, wünſchte ich, daß Alle recht lebhaft fühlten, wie tief ſie ſich ſelbſt erniedrigen, wenn ſie beim Sprachunterrichte nur Wörter und Redeweiſen im Auge haben, ohne ſich um den edlen Geiſt zu kümmern, der doch allein denkt, fühlt, liebt, will und handelt, und der auch allein das Wort auf den Lippen bildet, oder es in die Federſpitze legt, um es wieder für's Auge darzuſtellen. Es liegt darin zum Mindeſten eine beklagenswerthe Unacht-

Digitized by Google

ſamkeit, welche denen, die ſich Führer der Jugend nennen, keine Ehre machen kann. Die gewöhnlichſte Mutter gebraucht, wenn ſie ihr Kind ſprechen lehrt, die Sprache nur als Mittel, zu dem Geiſte durchzudringen, den ſie bilden will, und der Erzieher, der auf ſie folgt und ſich in ſeiner Einbildung ſicherlich hoch über ſie ſtellt, ſinkt in der Wirklichkeit unvergleichbar tief unter ſie hinab. Scheint es nicht, als überſehe er die edlen Geiſteskräfte, die ihm ſo nahe liegen, um nur die Hülle zu ſehen, welche ſie ſeinem Blicke verbirgt? Man möchte ſagen, er habe nur Wortmaſchinen, Schreibmaſchinen und Auſſagemaſchinen vor ſich, die er aufziehen ſolle, wie Vaucanſon ſeine Automaten aufzog. Der Vogel lernt mit der Zeit Wörter nachſprechen, verſteht er ſie deshalb und weiß er etwas Erſprießliches mit ihnen anzufangen? Ein verſtändiges Weſen hätte, um mit dem Abbé Sicard zu reden, eine Gedankengrammatik nöthig; wir ſuchen nur dem Kinde eine Wortgrammatik einzuprägen. Ja, unſere Wortgrammatiken ſind der wunde Fleck in der Erziehung, wie ſehr ſie ihr auch zu dienen vermeinen.

Der Verfaſſer gibt uns nun in folgenden Kapiteln eine Geneſis ſeiner Methode und erklärt mit Rückſicht auf Peſtalozzi's Inſtitut und deſſen Anſichten, warum er gerade die Mutterſprache zum Mittelpunkte alles Unterrichts erhoben wiſſen will. Den erziehenden Unterricht in dieſer müſſen 4 Perſonen oder Factoren zu Stande bringen, und dieſe ſind der Grammatiker, der Logiker, der Erzieher und der Literator. Erſterer liefert den Stoff und ihre anerkannten Formen, der Logiker lehrt uns, was für die Bildung der jungen Geiſteskräfte zu thun iſt und ſchärft das Urtheil der Kinder. Der Erzieher wählt und erläutert den Stoff nach dem Zwecke der Geiſtes- und Herzensveredlung des Schülers und ordnet Alles, was ihm der Grammatiker und Logiker liefern, dieſem Zwecke unter; der Literator endlich leitet zu Übungen im ſchriftlichen Gedankenausdrucke an, damit der Schüler den ſüßen Genuß habe, etwas Beſſeres, als vereinzelte Säze zu ſchaffen. Er lehrt auf höherer Stufe, wie der Zögling Anmuth in ſeine Arbeit lege, um durch das Schöne die Vorzüge des Wahren, Guten und Nüzlichen zu erhöhen.

So weit führt uns das I. Buch der Einleitung. Das folgende betrachtet den regelmäßigen Unterricht in der Mutterſprache als bloßen Ausdruck der Gedanken und verlangt engen Anſchluß an's elterliche Haus. Das hier Erworbene ſoll vervollſtändigt und erweitert werden, und zwar einmal mit Rückſicht auf den Wortſchaz, anderntheils mit Beziehung auf den Sazbau. — Lezterer, welcher in der Conjugation des Verbs ſeinen Mittelpunkt hat, bildet die Grundlage des regelmäßigen Sprachunterrichts. Mit dem Wortſchaze und deſſen Bereicherung werden die Aufſazübungen hauptſächlich eingeleitet; Orthographie und Interpunktion treten nicht ſelbſtſtändig oder abgelöſt auf, ſondern entwickeln ſich aus dem Ganzen. Nach dieſen Andeutungen verbreitet ſich der Verfaſſer tadelnd über den gegenwärtig

Digitized by Google

(in Frankreich) herrſchenden Sprachunterricht und berückſichtigt dabei namentlich die herrſchenden Sprachlehren von Girault du Vivier, Sicard und Boniface. Endlich theilt er einen ganz kurzen Entwurf ſeines eigenen Lehrganges mit, der jedoch aus nichts als den Überſchriften der einzelnen Kapitel beſteht. Er beginnt mit der *Syntax des einfachen Satzes*, welcher ſich in 12 Kapiteln fortſchreitend erweitert. Der *Sinn* der Sätze iſt hier, wie ſich ſchon aus dem Vorhergehenden ahnen läßt, eine Hauptſache, und der Beurtheilung des Lehrers bleibt es nur vorbehalten, ob die etwaigen Erklärungen zu geben oder zu fordern ſind. Auch auf figürliche Reden, Ellypſen und Inverſionen wird gerückſichtet. Den Schluß dieſer Stufe bildet eine Wiederholung, welche der Form und dem Stoffe nach in einfachen Sätzen beſteht, die ſich, logiſch zuſammenhängend, auf Gott, den Menſchen und die Natur beziehen, zugleich auch die erſten Verſuche zu Aufſätzen einleiten.

Hierauf kommt die *Syntax des Satzgefüges* im weiteren Sinne, woran ſich zugleich eine Erweiterung der beim einfachen Satze begonnenen Conjugationsübungen ſchließt. Der Lehrer gibt den Kindern ein *Wörterbuch*, nicht gerade ein alphabetiſches oder gedrucktes, ſondern er kann es an der Wandtafel allmälig entſtehen und ſodann abſchreiben laſſen. Dieſes, die Erweiterung des Wortvorrathes (der Begriffe) fördernde Wörterbuch rückſichtet beſonders auf die *Etymologie* (ohne Etymologie iſt ihm jeder grammatiſche Unterricht mangelhaft), die Homonymen und Synonymen. Hieran ſchließen ſich wieder Aufſatzübungen. Die *Syntax*, als der ſich ſtufenweiſe entwickelnde Haupttheil, iſt ſtets die allmälig fortſchreitende *Grundlage des Unterrichts*; das Wörterbuch und die Conjugation, ſo wie theilweiſe die Aufſatzübungen, welche in ihrem Dienſte ſind, ſchließen ſich an. Zu jedem Beiſpiele treten in der Hauptſache 3 Übungen, nämlich *orthographiſche* (Elementiren des Satzes), *logiſche* (den Gedanken angehende) und endlich *grammatiſche* Übungen. Hierauf erſt kommen ſchriftliche Lectionen. Den Kern und das Weſen der Sache können wir nun aus dem bisher Geſagten entnehmen. Den Schluß der erſten uns vorliegenden Lieferung machen noch einige Zuſätze und Anmerkungen, welche größtentheils aus der Einleitung des Pater Girard zum eigentlichen ſpeciell ausgeführten Sprachlehrgange entnommen ſind. Sie enthalten viel Herzliches und Schätzbares, namentlich ſind einige der Beiſpiele, an welche Wiederholungen geknüpft werden (Geſpräche) gar kindlich und gefühlvoll. Aus dem hier Mitgetheilten und aus dem auf dem Umſchlage gegebenen Inhaltsverzeichniſſe der ſpäter folgenden Lieferungen wird uns insbeſondere erſichtlich, daß der Verfaſſer ſeinen Unterricht durchweg als Mittel zur Geiſtes- und Gemüthsbildung benutzen will und daß er zu dieſem Zwecke die Sprachlehre gebraucht, um in ſie alle Belehrungen über Gott und die Natur, den Menſchen und deſſen Verhältniß zu dieſen beiden zu involviren. Der Sprachunterricht iſt

ein Vehikel für den Unterricht in der Glaubens-, Sitten- und Seelenlehre. Von dieſem Standpunkte aus hat Pater Girard Recht, wenn er ſagt:

„Der Lehrer ſeinerſeits muß in der Schule das Bild des göttlichen Meiſters ſein, der, ein Muſter der Sanftmuth und Geduld, ſo gern aufmunterte, wenn er nur die unbedeutendſten Äußerungen des guten Willens und die ſchwächſten Verſuche zum Guten ſah. — *Mit einem Sprachunterrichte, welcher der Erziehung der Jugend gewidmet iſt, muß das Verhalten des Lehrers in allen Stücken im Einklange ſtehen!*“ *)

2) *Schulbüchlein zur Überſicht, Wiederholung und Anwendung des grammatiſchen Unterrichts in den obern Claſſen der Primärſchule.* Von Dr. **Th. Scherr**, Seminardirector und Alt-Erziehungsrath. 1. und 2. Heft. Zürich, Orell, Füßli und Comp. 1846. kl. 8. (IV, 71 und 55 S. 4½ Sgr.)

Obiges Werkchen unterſcheidet ſich dem Weſen nach von den frühern Sprachſchriften des Verfaſſers und Wurſt's wenig oder gar nicht. Es bietet laut der Vorrede den Inhalt des grammatiſchen Unterrichts als Lernſtoff für den Schüler. — Seit mehreren Jahren, ſagt der Verfaſſer unter Anderm, ſtreiten ſich die deutſchen Schulmänner über die Frage: „Ob in der Primärſchule ein *grammatiſcher Unterricht* ſtattfinden ſolle oder nicht.“ Bis jetzt hatte dieſer Streit nur den ungünſtigen Erfolg, daß in den Unterricht ein Zweifeln und Schwanken kam, was jederzeit dem Schüler zum Nachtheil gereicht.

Wir ſind der Meinung, daß eigentlich über die Frage, ob grammatiſcher Unterricht in die Volksſchule gehöre, viel weniger, als über die Art und Weiſe der Ertheilung, die Wahl und Anknüpfung des grammat. Stoffes geſtritten worden. Wir ſind vielmehr mit faſt allen Schulmännern und gleich dem Verfaſſer auch der Überzeugung, daß der grammatiſche Unterricht nothwendig in den Kreis einer guten Volksſchule gehöre, fragen aber nur nach dem *Was* und *Wie*, insbeſondere nach einem alle einzelnen Disciplinen des Sprachunterrichts vereinigenden und begründenden *Brennpunkte*, den wir, wie ſchon zum Öftern geſagt, in einer Reihe mit Umſicht und Geſchick ausgewählter Muſterſtücke gefunden zu haben glauben. Wo es ſich indeſſen um Übergänge von Einem zum Andern handelt, ſind immer

*) Während ich dieſes ſchrieb, kamen mir noch 2 der folgenden Lieferungen zu Geſicht. Auch ihr Inhalt iſt theoretiſch und mehr eine Erziehungs- und Unterrichtslehre im Geiſte des Chriſtenthums, als eine Methodik des Sprachunterrichts. — Überall ſtößt man aber auf leſens- und beherzigenswerthe Stellen. Jedenfalls werde ich im nächſten Jahrgange des Jahresberichts auf das Werk zurückkommen. Obiges reicht vorläufig hin, um unſere Leſer auf dieſe Erſcheinung aufmerkſam zu machen und gewiſſe *Verwandtſchaften* anzudeuten

Digitized by Google

Schwankungen geweſen. Dieſe ſelbſt ſind eben der Übergang, und deshalb dürfen wir uns nicht gleich dem Verfaſſer beunruhigen. Dieſer kennt die bereits vorliegenden Leiſtungen auf dem Grunde neuerer Anſichten noch nicht genügend und hat daher ein Büchlein geliefert, welches nur für ſolche Lehrer Werth haben kann, die ebenfalls gleich ihm in Becker's und Wurſt's Geiſte an einzelne Sätze anknüpfen und in Satzbildungen nach gegebenen Formeln den Hauptzweck des Sprachunterrichts ſehen. Für ſolche iſt das Büchlein, obgleich es nicht eigentlich den Fortſchritt fördert, brauchbar, und wir können dem Verfaſſer ſogar zum Lobe nachſagen, daß er bei der Wahl ſeiner Sätze nicht ſo oft leeres Stroh driſcht, als viele ſeiner Geiſtesverwandten.

Willkommene Stoffe, welche aber ganz vorzüglich zu Grundlagen für den deutſchen Sprachunterricht dienen können, bietet das Realiſtiſche Leſebuch deſſelben Verfaſſers, von welchem mir Zwei Theile (Zürich, 1846. 16 Sgr.) vorliegen. Es iſt zunächſt für die obern Claſſen der Primärſchulen berechnet und nach Plan, Form und Inhalt nur gelungen zu nennen. In dieſem ſchönen Buche herrſcht friſches Jugendleben und Anſchaulichkeit, und wir können es nachdrücklich nicht blos jenen Lehrern empfehlen, welche Muſterſtücke für ihren Sprachunterricht ſuchen, ſondern auch denen, die auf anſprechende Weiſe und insbeſondere mit paſſender Auswahl in den Realien unterrichten wollen. — Der Verfaſſer beweiſt durch dieſes gelungene Leſebuch ſeine genaue Bekanntſchaft mit dem jugendlichen Geiſte und den Bedürfniſſen der Volksſchule, weshalb ſich eben auch mit Sicherheit erwarten läßt, daß er ſich im Sprachlichen leicht auf den Standpunkt der Gegenwart heben wird.

3) Satzlehre, nach der Sprachauffaſſung des Seminar-Directors Nabholz. Für denkende Lehrer bearbeitet von A. Hermanuz, Seminar-Director zu Ettlingen in Baden. — Einfacher Satz. I. Lief. Die Satzverhältniſſe. Carlsruhe, Braun. 1846. gr. 8. (VI und 42 S.)

Dieſes Werkchen arbeitete der Herausgeber nach den Seminarprogrammen des verſtorbenen Nabholz und nach den Heften der Seminariſten aus. Es iſt zwar keine Bereicherung oder Erweiterung des methodiſchen Fortſchrittes, aber deſſen ungeachtet ſehr intereſſant durch die originelle Auffaſſung der Satzverhältniſſe. Der eigentliche Verfaſſer iſt zwar bedeutend von Becker influencirt und ſagt deshalb auch (S. 1), daß das Weſen des Satzes aus dem Weſen des Denkens zu erkennen und zu begreifen ſei und daß die Grammatik auf der Logik ruhe, aber ſein Weg iſt trotz dem gleichen Princip durchweg eigenthümlich.

Um einen kleinen Beweis für Obiges zu liefern, ſoll hier nur angeführt werden, daß auch mit Becker drei Satzverhältniſſe oder Satzarten unterſchieden werden. Dieſe ſind aber auch wirklich Sätze, während das Becker'ſche attributive und objective Verhältniß eben nur ein Verhältniß, durchaus aber kein Satz iſt.

Digitized by Google

Es kann von einem Gegenſtande, ſagt der Herausgeber, ein Verhalten angegeben werden, welches eine Thätigkeit ausdrückt, die von dem Subjecte ausgeht und eine Richtung nach Außen hin nimmt, ohne jedoch auf einen andern Gegenſtand überzugehen, oder auch ſo, daß die Thätigkeit auf einen von dem thätigen Gegenſtande verſchiedenen, beſonders und außer ihm vorhandenen Gegenſtand ſich hinrichtet, z. B. der Vater ſchläft und der Sohn liebt den Vater. Der Inhalt dieſer Sätze drückt durch das von dem Gegenſtande ausgeſagte thätige Verhalten ein äußeres, d. i. ein von dem thätigen Gegenſtande nach Außen wirkendes Verhalten aus, und daher werden dieſe äußere Satzverhältniſſe genannt.

Man kann weiter von einem Gegenſtande ein Verhalten ausſagen, welches ebenfalls eine Thätigkeit ausdrückt, die von dem Gegenſtande ausgeht, aber nicht auf einen andern von ihm verſchiedenen ſich hinrichtet, ſondern auf den Gegenſtand ſelbſt, der thätig iſt, ſo daß dieſer eine doppelte Wahrnehmung hat, nämlich von ſeinem Thun und von der Einwirkung durch dieſes Thun auf ſich ſelbſt, d. i. von ſeinem Gewordenſein, von ſeinem Leiden, z. B. der Vater ſtirbt und der Sohn grämt ſich. Der Inhalt dieſer Sätze drückt ein Verhältniß aus, welches den Gegenſtand, von dem die Thätigkeit ausgeſagt iſt, ſelbſt berührt, weil der Gegenſtand durch ſeine Thätigkeit auf ſich ſelbſt wirkt, alſo ein Selbſtverhältniß; und daher werden dieſe Sätze Selbſtverhältniſſe genannt.

Endlich kann von einem Gegenſtande ein Verhalten ausgeſagt werden, welches keine Thätigkeit oder irgend ein Wirken auf einen andern Gegenſtand oder auf ſich ſelbſt, oder ein Leiden, ſondern von dem Gegenſtande etwas Beharrendes, Bleibendes, Zuſtändliches, in oder an demſelben Haftendes, Ruhendes, d. i. das Sein und Weſen des Gegenſtandes und insbeſondere die Beſchaffenheit dieſes Seins und Weſens näher Bezeichnendes ausdrückt, z. B. Gott iſt Geiſt, Gott iſt allweiſe, — Gott bleibt immerdar der Vater der Menſchen. — Dieſes Satzverhältniß wird im Gegenſatze zum äußern und zum Selbſtverhältniſſe — ein inneres genannt, weil hier gar keine Thätigkeit, kein Wirken nach Außen angeſchaut wird, ſondern nur das Sein und Weſen, und dann, weil ohne ganze oder theilweiſe Einſicht in das innere Verhältniß der Gegenſtände es unmöglich iſt, etwas der Art von ihnen auszuſagen.

Außer dieſen drei Satzverhältniſſen nimmt der Verfaſſer auch noch ein viertes, nämlich das gemiſchte Verhältniß an, unter dem er ein ſolches verſteht, in welchem von den drei frühern Verhältniſſen je zwei oder auch drei zugleich vorkommen, und zwar entweder wirklich ſachlich oder formell (grammatiſch), ohne daß dadurch der Satz aufhört, ein einfacher zu ſein.

Mir hat die Lectüre des Büchleins, deſſen Fortſetzung zu wünſchen iſt, viel Vergnügen und Nutzen gewährt; denn man geht hier, wie ſchon obige Probe zeigt, mit einem denkenden Kopfe um, deſſen

Digitized by Google

Unterſuchungen auch auf andere Syſteme beleuchtend und erklärend wirken. Für unſere Volksſchulen können dieſe Diſtinctionen freilich nur wenig benutzt werden, und zu bedauern wäre es, wenn ſich der Unterricht hauptſächlich auf die Feſtſtellung eines ſolchen Syſtemes beſchränken ſollte. Wir ſetzen dann nur ſtatt Becker eine andere Gottheit auf den Thron, die bald zum Götzen werden dürfte, der dem Eingange und der Verbreitung einer natürlichen Methode des Sprachunterrichts hinderlich ſein dürfte. Wer als Volksſchullehrer im künſtlichen Baue des grammatiſchen Syſtems, möge dieſes ſich nun auf's Logiſche oder Formelle ſtützen, in eng begrenzenden Regeln, in der Schärfe desfallſiger Unterſcheidungen ſeine Stärke ſucht, iſt als praktiſcher Lehrer auf Abwegen. Nur indirect wird daher das Studium der Nabholz'ſchen Anſichten dem Sprachunterrichte des Volksſchullehrers nützlich ſein, weil es ihm eine allgemeinere und tiefere Bildung gibt; direct und zwar in der durch dieſe Lieferung dargeſtellten Weiſe benutzt, wäre es Anlaß zum Rückſchritte. Doch das liegt auch ganz außer den Abſichten des wackern Herausgebers. Dieſer beabſichtigt vielmehr, uns ſpäterhin ſelbſtſtändig darzulegen, wie nach Nabholz'ſchen Anſichten methodiſch zu unterrichten ſei. Das müſſen wir abwarten. Das Gelingen wird dann nicht blos von der Einſicht in die Sprache als Wiſſenſchaft, ſondern großentheils davon abhängen, in wie weit die Anſichten über den Zweck des Unterrichts und den Entwickelungsgang des kindlichen Geiſtes klar ſind.

4) Die Aufſatzübungen in der Volksſchule, von den unterſten bis oberſten Stufen, begründet auf die Übungen im Anſchauen, Denken und Reden und in Verbindung mit denſelben. Ein Leitfaden und reichhaltiges Materialienbuch für die Übungen im mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdrucke, enthaltend: mehrere Hundert ausgeführte Muſterbeiſpiele von Erzählungen, Beſchreibungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefen; nebſt Entwürfen und Aufgaben. Von **Wilh. Gollniſch.** Zweite Auflage. Striegau, 1845. Verlag von A. Hoffmann. kl. 8. (XII und 508 S.)

Ein ſehr reichhaltiges Buch, welches namentlich gegen die Gedankenarmuth des Schülers ankämpft, die von manchen Lehrern freilich nicht genug berückſichtigt und beſeitigt wird, weshalb denn die Stylübungen der Schüler gedankenarm und ein Product des Unmuths ſind. Daher ſoll das, was von dem Zöglinge der Volksſchule im ſchriftlichen Ausdrucke verlangt wird, erſt mit ihm durchdacht, beſprochen oder wenigſtens in ihm angeregt werden. Wir begegnen im Ganzen genommen bekannten und anerkannten Grundſätzen. Doch hat die erſte Stufe, welche, gleich der zweiten, hauptſächlich Denk- und Sprechübungen enthält (zum Theil nach Graßmann) manches Nützliche und Beſondere, was in verwandten Büchern vergebens geſucht wird.

Die Eintheilung iſt kurz folgende: I. Stufe: die Anſchauungen; II. Stufe: die Begriffe; III. Stufe: die Aufſätze. 1. Abtheilung: Nachbildungen; 2. Abtheilung: das freie Darſtellen; 3. Abtheil.: Briefe und Geſchäftsaufſätze.

Digitized by Google

Wenn auch das Bedürfniß unſerer Volksſchulen, namentlich aber der Landſchule hie und da weit überſchritten iſt, ſo enthält doch das Buch reiches Material und kann überhaupt nicht blos wegen der Mannichfaltigkeit und Fülle des Stoffes, ſondern auch wegen der vernünftigen Principien, worauf der Verfaſſer fußt, recht ſehr empfohlen werden.

5) Ausführliche Lehrſtoffe für den Geſammtunterricht in der Schreibleſe=Methode, der Sprachlehre und der Rechtſchreibung mit Interpunktionslehre in deutſchen Volksſchulen. Begründet durch ſtreng methodiſch fortſchreitende Sprech=, Leſe=, Denk= und Dictirübungen und Aufgaben zum Hausfleiße. Von **Gg. A. Winter**, Bürgerſchullehrer zu Kirchberg. Neue Geſammtausgabe des Unterrichts in der deutſchen Rechtſchreibung, verbunden mit der Sprachlehre. Leipzig, Wöller. 1846. 8. (1. Th. 168 S., 2. Th. 236 S., 3. Th. 87 S. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Das Buch war in erſter Auflage unter anderm Titel erſchienen. Der Verfaſſer entſchloß ſich bei der neuen Aufl. zu einer Umänderung, über welche er in der Vorrede gewiſſenhaft alſo berichtet:

„Schon beim Erſcheinen des 1. Bandes fühlte ich, daß der Titel, „Der Unterricht in der deutſchen Rechtſchreibung ꝛc.," nicht ganz zweckmäßig gewählt ſei. Ich ſprach dieſes ſelbſt aus in dem Vorworte zum 1. Bande, S. X. Mehrere geehrte Recenſenten ſprachen bei Beurtheilung ſowohl des 1. als auch des 2. Bandes ganz dieſelbe Anſicht aus und mehrere meiner Freunde baten mich brieflich allen Ernſtes, bei einer neuen Auflage doch ja einen umfaſſendern, dem im Werke Gebotenen entſprechenderen Titel zu geben. Doch konnte und mochte ich mich — aus mehrfachen Gründen — zur Abänderung des einmal gewählten Titels nicht entſchließen, um ſo weniger, da das Buch mit ſeinem bisherigen Titel eine ſo große Anzahl Gönner und Freunde gefunden hat. Da erſuchte mich aber auch mein hochgeehrter Freund und Verleger dieſes Werkes um eine erweiterte und dem Inhalte des Werkes mehr entſprechende Faſſung des Titels; denn auch ihm waren ſowohl öffentlich, als privatim Aufforderungen zu einer Änderung des zeitherigen Titels zugekommen. Ein längeres Verharren bei meiner Anſicht wäre nunmehr — Eigenſinn geweſen. Als eigenſinnig und rechthaberiſch mochte ich aber nie gelten, am allerwenigſten der öffentlichen Meinung gegenüber. Und ſo erſcheint denn das nunmehr vollendete Werk unter dem Titel: Ausführliche Lehrſtoffe ꝛc." —

Dieſe umſtändliche Geneſis einer Titeländerung ſchien mir bezeichnend für das Buch ſelbſt. Wir haben es, wer ſollte hiernach noch zweifeln, mit einem Manne zu thun, der ſehr genau überlegt und auf's Kleine und Geringfügige mit größter Sorgfalt blickt. Sein Buch, in welchem er an die Rechtſchreibung die Sprach= und Aufſatzlehre knüpft, iſt mit ängſtlichſter Genauigkeit ausgearbeitet und huldiget auf's Strengſte der objectiven Lückenloſigkeit. Er fügt Steinchen an Steinchen, klebt jede Fuge mit

dem Mörtel von Fragen, Übergängen und Beiſpielen zu, leitet alle Schrittchen und hilft dem Lehrer über die kleinſte Unbequemlichkeit, welche etwa ſelbeigenes Denken beanſpruchen, väterlich hinweg. Die Schrift enthält allerdings eine Menge guter Übungen und der Hauptſache nach eine zweckmäßige Gliederung des Lehr= und Übungsſtoffes; allein ſie iſt doch zu wenig anregend, ſtärkend und fördernd. Sie betrachtet die Lehrer gleichſam als Unmündige, für die Alles von Andern erſt gedacht und vorbereitet werden muß. Sie macht das Schulhalten zu mechaniſch; denn ſie gliedert es, wie etwa der Index eines ſtreng geführten Schultagebuches. Daher können wir auch nicht verhehlen, daß eine gewiſſe Langweiligkeit in dem Buche herrſcht, welche geiſtig regſame Lehrer eher abſtoßen möchte. Der Verfaſſer unterſcheidet nicht zwiſchen objectiver und ſubjectiver Methode, oder legt wenigſtens auf erſtere den Hauptaccent, beinahe glaubend, daß hiermit der gute Lehrer fix und fertig ſei. Sein Buch iſt, wie er ſelbſt berichtet, vielfach gelobt worden. Wir wollen es auch nicht tadeln; können aber nicht umhin, zu wünſchen, daß unſere Schulmeiſter bald dahin gelangen möchten, derlei Schriften nicht mehr zu bedürfen, und mithin die Kinderſchuhe abgelegt zu haben.

C.

1) Thüringiſcher Kinderfreund. Ein Leſe= und Lehrbuch für Schulen. I. Theil. Hildburghauſen, bei Gadow. 1845. kl. 8. (154 S. 4 Sgr.)

Abſchnitte: 1) Gedichte. 2) Sprüche und Sprüchwörter. 3) bildliche Erzählungen, Fabeln, Geſchichten und Geſpräche. 4) Zum Anſchauungsunterrichte. 5) Welt und Heimath in Bildern und Mährchen. 6) Gebete. 7) Die 3 erſten Hauptſtücke des chriſtlichen Glaubens. 8) Sprüche der h. Schrift. — Anhang: Veranſchaulichungs=Tabellen für den Rechnenunterricht und Verwandtes.

Der Verfaſſer (Dr. Kühner in Saalfeld) will nur behaltenswerthen, für's ganze Leben fruchtbringenden Stoff geben, und dieſen in anſchaulicher, volksthümlicher Darſtellung. Dieſer Stoff ſoll insbeſondere dazu beitragen, Sinn und Liebe für die Natur und Sitte des Landes zu wecken, und ſoll (eine Hauptſache!) ferner benutzt werden, um den Sprachunterricht in naturgemäßer, darum fruchtbringender Weiſe anzuknüpfen.

Das Büchlein hat im Ganzen auf Recenſenten einen freundlichen Eindruck gemacht und verdient zunächſt für untere und mittlere Claſſen der Volksſchulen Empfehlung, weil den Inhalt ein lebensfriſcher, kindlicher Geiſt durchweht.

2) Volksſchulbuch oder Leſe= und Realbuch für Deutſchlands Volksſchulen, von **Aug. Hinke.** Striegau, bei Hoffmann. 1846. gr. 8. (XV und 528 S.)

Das Buch beſteht aus zwei Haupttheilen, dem Leſe= und dem Realbuche. Erſteres zerfällt wieder in zwei Curſe, in den des

Leſens mit Ausdruck (den betonten) und in den des Leſens mit Stimmwechſel. Dem erſten dieſer zwei Curſe liegt die Satzlehre zum Grunde. Im zweiten werden drei Leſetonarten der Hauptſache nach feſtgehalten, nämlich: der ruhige, der erregende und der kräftige Ton, entſprechend dem Erkenntniß=, Gefühls= und Begehrungsvermögen. Daß alle dieſe Eintheilungen ſchwankend ſind, bedarf kaum der Erwähnung; das Buch ſelbſt aber iſt reich an Material und die Auswahl befriedigt im Ganzen genommen, ſobald nämlich der Begriff „Volksſchulbuch, mehr auf ſtädtiſche Volksſchulen angewandt wird. Für gewöhnliche Landſchulen bietet es jedoch zu viel und namentlich Manches, was über das Ziel derſelben weit hinaus reicht. Da ferner der Verfaſſer möglichſt viel geben und nichts, was etwa gewünſcht werden kann, übergehen wollte, ſo war es natürlich, daß er hie und da blos Namen, Zahlen und kurze Notizen liefern konnte, welche in ihrer abſtracten Dürre als Leſeſtoff gar keine Bedeutung haben können, wiederum aber als hiſtoriſcher oder geographiſcher Stoff zu ſehr der Friſche und des anſprechenden Lebens entbehren. Hinſichtlich der eingeſtreuten Gedichte muß ebenfalls bemerkt werden, daß manche zu weit über kindliche Ideenkreiſe und jugendliches Faſſungsvermögen hinausgehen und bisweilen, wie z. B. die Teutoburger Schlacht von Kretſchmann, einen Commentar erfordern, den nicht Jeder geben kann und ſoll. — Trotz dem iſt das Buch im Ganzen für gehobene Stadtſchulen empfehlenswerth.

Es gibt ein erfreuliches Zeugniß davon, daß die Lehrer gern geneigt ſind, ihr Ziel lieber höher, als zu niedrig zu ſetzen; und das iſt brav, denn das Niedrige kommt leider von ſelbſt.

3) Lebensſpiegel für Landleute. Ein Leſebuch für Schule und Haus. Herausgeg. von **Fr. Niſter**, Pfarrer zu Oberklingen im Großherzogthum Heſſen. Darmſtadt, 1844, Verlag von W. Ollweiler. gr. 8. (640 S.)

Dieſes vortreffliche Buch iſt ein ſchöner Garten mit mancherlei herrlichen Blumen und Fruchtgewächſen, traulich eingerichtet, daß man ſich bald darin zurecht finden kann, denn alle Wege führen zu einem Mittelpunkte. Der fleißige und ſinnige Gärtner hat die Blumen überall, wo er ſie nur ſuchen durfte, voll Liebe geſammelt und in ſeinen Garten gepflanzt, wo ſie nun je nach ihren Eigenthümlichkeiten in Gruppen ſchicklich geordnet bei einander ſtehen. Die Hauptabſchnitte ſind: I. Das Weltgebäude. II. Vom Kalender und von der Eintheilung der Zeit. III. Naturlehre (Erde, Waſſer, Luft, Elektrizität und Magnetismus, Lufterſcheinungen). IV. Naturgeſchichte (das Mineralreich, die Pflanzen, der Landmann, das Thierreich, der Menſch, die menſchliche Seele).

In dieſe Hauptrahmen ſind nun die lieblichſten Bilder, beſtehend in Erzählungen, Beſchreibungen, Abhandlungen, Gedichten, Fabeln, Räthſeln u. ſ. w. hineingeſtellt. Alle ſind mit vorzüglichem Geſchmack ausgewählt, Ernſt und Scherz wechſeln in anſprechender Weiſe und

Digitized by Google

Nichts iſt dürr oder langweilig; Alles weiſ't auf Gott hin, ohne daß ein langer hölzerner Arm ſichtbar würde, denn die Moral liegt in der Sache ſelbſt. Ein genaues alphabetiſches Regiſter erleichtert zudem den Gebrauch und gibt Zeugniß von dem ungemein reichen Inhalte. Das vortreffliche Buch liefert für Lehrer aller Verhältniſſe viele brauchbare Stoffe zu ſchriftlichen Aufſätzen und Sprachübungen überhaupt, und iſt ferner eine ganz beſonders zu empfehlende Lectüre für Sonntagsſchulen.

4) Der Kinderfreund. Ein Leſebuch zum Gebrauch in den Schulen des Fürſtenthums Lippe-Schaumburg, von **G. A. Ph. Lorberg**, Kirchenrath. Bückeburg 1844, bei Grimme. kl. 8. (192 S. Partiepreis beim Verleger 1/12 Thlr.)

Dies ſehr brauchbare Buch eines bekannten und mit Recht geachteten Pädagogen zerfällt in ſieben Abſchnitte: I. Sätze zum Zergliedern. II. Verſchiedene Sätze über denſelben Gegenſtand. III. Erzählungen. Anhang: Erzählungen aus der Geſchichte des Vaterlandes. IV. Von der Erde und ihren Bewohnern. V. Naturkunde. VI. Einiges aus dem Leben der Menſchen. VII. Sprüchwörter und Denkſprüche. —

Auf engem Raume iſt hier viel Gutes geboten, und das beiſpiellos wohlfeile Büchlein gewährt durch ſeine innere Einrichtung zugleich den Vortheil, daß es als Grundlage des Sprachunterrichts benutzt werden kann.

5) Leſebuch für Preußiſche Schulen. Herausgeg. von den Lehrern der höhern Bürgerſchule in Potsdam. Erſter Theil: Für Schüler von 6—9 Jahren. (10 Sgr.) — Zweiter Theil: Für Schüler von 9—12 Jahren. (17½ Sgr.) Vierte Auflage. Potsdam 1841, bei Riegel.

Die Stoffe ſtehen in bunter Mannichfaltigkeit durch einander; beſondere Rückſicht auf eine innige Verbindung des Leſebuchs mit dem Sprachunterrichte iſt nicht genommen. Unter der großen Menge guten Stoffes findet ſich noch Vieles, was aus den wäſſrigen und faden Zeiten eines Campe, Overbeck, Weiſſe ꝛc. genommen wurde, welche längſt nicht mehr für Kinderſchriftſteller im wahren Sinne des Wortes gelten, da ihre Leiſtungen es in tändelnder Weiſe viel zu ſehr auf äußerliche Moral abſehen und namentlich ihre Gedichte nicht empfunden, ſondern gemacht ſind.

6) Leſebuch für die Stufe der Anſchauungen, vom Seminardirector **Curtmann** in Friedberg. Offenbach 1845, bei Heinemann. gr. 8. (190 S.)

Inhalt: I. Abtheilung: Vorübungen. II. Abth.: Beſchreibungen. III. Abth.: Erzählungen. IV. Abth.: Poeſien. V. Abth.: Grammatiſche Übungen.

Ein durch und durch gelungenes Buch, aus welchem man lernen kann, wie mit Kindern geredet werden ſoll, ohne ſelbſt kindiſch zu werden. Wer ſich den einfachen, kindlichen Sinn bewahrt hat, wird

Digitized by Google

mit wahrem Vergnügen die allerliebſten Erzählungen, Beſchreibungen und Gedichte leſen. Wenn irgend ein Buch geeignet iſt, den rothen, leitenden Faden für allen und jeden Sprachunterricht abzugeben, ſo iſt es das vorliegende, welches wir nicht dringend genug empfehlen können, weil jeder Lehrer nur daraus lernen wird. Manche Leſebücher ſcheinen mehr mit der Papierſcheere, als mit der Feder in der Hand gemacht zu ſein; unſer Verfaſſer liefert aber nur vollſtes Eigenthum. Da gibt's für Manche wieder Etwas zu plündern!

7) Die Formen der Bücherſprache. Ein Handbuch für Elementarlehrer bei Sprech=, Sprach= und Schreibübungen, ſowie ein Leſebuch für Schüler. Herausgegeben von **H. Kaiſer**, Lehrer in Langenſalza. I. Curſus. Enthaltend: den einfachen Satz und kleine Erzählungen in den Formen deſſelben. Leipzig 1846. Gebrüder Reichenbach. gr. 8. (XVI und 116 S.)

Dieſes Werkchen verdankt zunächſt ſeine Erſcheinung dem Wunſche, die geiſtreichen Anſichten des Regierungsrathes Graffunder auch in's praktiſche Schulleben einzuführen. Die nächſte Veranlaſſung dazu liegt wol in den vom Rector Otto herausgegebenen „Bemerkungen des Hrn. Graffunder über die Behandlung des öffentlichen Unterrichts" (Mühlhauſen, Heinrichshofen 1843), welche ſich namentlich Seite 54 genauer über das Verhältniß ausſprechen, in dem Sprechen, Schreiben und Leſen mit einander ſtehen. Wir erſuchen unſere Leſer, dieſe Stelle nachzuſchlagen und ſich überhaupt mit dem Buche, welches ſo viel zu denken gibt, bekannt zu machen.

Wenn nun die Könige bauen, haben auch die Kaiſer zu thun, und ſo liefert uns denn der Hr. Verfaſſer in ſeinem Buche Sätze, welche vom einfachen nackten Satze fortſchreitend bis zum einfachen erweiterten gehen und die verſchiedenen Verhältniſſe in einer angemeſſenen grammatiſchen Ordnung vorführen. Auf den Inhalt der Sätze iſt dabei weniger gerückſichtet. Ein Anhang zum erſten Abſchnitte, welcher eben die Sätze enthält, bietet auch Sätze, in denen die Wortbildung und die Wortfamilien berückſichtigt ſind.

Der II. Abſchnitt enthält kleine Erzählungen in den Formen des einfachen Satzes, denen man oft gar ſehr die Mühe des Machens anſieht und welche ſich mitunter herzlich ſchlecht leſen. Es iſt ſehr zu bezweifeln, daß ſolche Künſteleien nöthig und nützlich ſind. Der lebendigen Sprache widerſprechen ſie gewiß. Ein Anhang zu dieſem Abſchnitte liefert leicht verſtändliche Sprüche, kurze Gedichte, Gebete u. ſ. w., enthält aber wieder einige inhaltsleere Spielereien. Das Buch iſt für manche Übungen ſehr brauchbar; doch möchte es eher in die Hände des Lehrers, als in die der Schüler zu wünſchen ſein, insbeſondere was den erſten Abſchnitt anlangt. Wir gedenken, vielleicht ſpäterhin, wenn die Fortſetzung erſchienen iſt, nochmals zu dem Schriftchen zurückzukommen und es näher zu beleuchten.

Digitized by Google

Zum Schluſſe dieſes Abſchnittes ſei noch bemerkt, daß von dem bereits im vorigen Jahrgange*) mit Lob erwähnten „Handbuche für Aufſatzübungen von C. Barthel, Schulrath in Liegnitz,“ ſchon eine vierte Auflage erſchienen iſt. Wir können dieſes Werk abermals nicht blos wegen ſeiner Reichhaltigkeit, ſondern auch wegen der methodiſchen Anordnung und der ſtrengen Rückſicht auf's Bedürfniß der Volksſchule dringend und in Wahrheit empfehlen.

Zugleich ſei noch folgendes Schriftchen erwähnt:

8) Der Unterricht in der Mutterſprache und die Verfügung des K. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 13. Juli 1844. Von **Friedr. Löw**, Seminarlehrer. Magdeburg, Rubach'ſche Buchhandlung. 1846. kl. 8. (62 S. 7½ Sgr.)

Wir haben der Verfügung, welche zu dieſem Büchlein Anlaß gab, bereits im I. Jahrgange des Pädag. Jahresberichtes S. 111 mit Aufmerkſamkeit gedacht. Die vorliegende Beurtheilung nun enthält auf wenigen Seiten viele treffende Bemerkungen, welche ſich der Verfügung anſchließen und uns alsbald durch ihre anregende Kraft lebhaft feſſeln und die Überzeugung gewähren, daß wir es mit einem ſpeculativen Praktiker zu thun haben. Er findet in den gegenwärtigen Beſtrebungen auf dem Gebiete des deutſchen Sprachunterrichts nur zwei extreme Anſichten, denen zufolge ein Theil der Schulwelt grammatiſchen Unterricht, und zwar meiſtens in Becker's Geiſte verlangt; eine andere Partei dagegen, als deren Vorfechter ihm Wackernagel gilt, erkläre ſich gegen allen theoretiſchen Unterricht in der Mutterſprache. Dieſe letztere Partei exiſtirt jedoch nach meinem Dafürhalten gegenwärtig faſt nur noch in Wackernagel ſelbſt. Anhänger hat derſelbe gar wenig gefunden, und die meiſten, welche gegen die Grammatik kämpften, ſtritten nur gegen ihre überwiegende Herrſchaft und ſyſtematiſch-wiſſenſchaftliche Ausdehnung. Wir möchten daher, wollen wir nicht wirklich drei Richtungen ſtatuiren, die beiden gegenwärtig einander gegenüber ſtehenden Parteien, namentlich mit Rückſicht auf die Volksſchule, lieber anders charakteriſiren, und derjenigen, welche nur Grammatik, ſei es in Becker's oder Heyſe's Geiſte, will, vielmehr jene gegenüberſetzen, die der Grammatik als populärer Logik mit weiſer Einſchränkung ihre Stelle belaſſen, aber zugleich die bisher getrennten Disciplinen des Sprachunterrichts auf den Grund paſſend gewählter Muſterſtücke vereinigen und zugleich den Sprechunterricht durch geiſtbildende Übungen zum Sprachunterrichte geſtalten wollen. Dieſe beiden verſchiedenen Anſichten ſchweben auch dem Provinzial-Schulcollegio durchſchnittlich vor. Daher können wir auch den der Verfügung gemachten Vorwurf, daß ſie zur Hälfte der Schule der Vergangenheit, zur Hälfte der Schule der Zukunft angehöre (ſobald nämlich mit dieſer Wackernagel gemeint iſt), nicht

*) Seiten 106 und 111.

unbedingt unterſchreiben, obgleich wir ſonſt im Ganzen genommen das billigen, was der Verfaſſer im Allgemeinen über dergleichen Verfügungen, ſobald ſie namentlich zu ſehr in's Specielle gehen, ausſagt. Manches, was er über die Anknüpfung an's Leſebuch erwähnt, geht nothwendig aus jener Auffaſſung der oben ſkizzirten Parteibeſtrebungen hervor und hat zudem der Hauptſache nach bereits ſeine Widerlegung oder Erledigung in den Bemerkungen gefunden, welche ich dieſer kritiſchen Revüe vorausſchickte. Einige andere Behauptungen, wie z. B. namentlich die zu Gunſten fremder Terminologien, könnten zu umſtändlicheren Widerlegungen veranlaſſen; allein wir rathen dem Verfaſſer und allen, die ſich über dieſen Gegenſtand orientiren wollen, lieber das nachzuleſen, was Schmitthenner in ſeinem theoretiſch-praktiſchen Elementarbuche der deutſchen Sprache im zweiten Anhange über die Kunſtwörter der Sprachlehre ſagt. Gründlicheres möchte ſchwerlich zu finden ſein.

Über den Einwand, daß der Sprachunterricht, welcher an's Leſebuch geknüpft wird, eigentlich ein fremdartiges Gepräge erhielte, habe ich mich ebenfalls bereits in meinen Vorbemerkungen ausgeſprochen.

Wir rathen indeſſen jedem Schulmanne, der ſich für den Entwickelungsgang des deutſchen Sprachunterrichts intereſſirt, dringend an, die Bemerkungen des Herrn Löw nicht ungeleſen zu laſſen; denn Niemand wird ſie ohne Belehrung und Gewinn aus der Hand legen. Unſere Empfehlung dürfte um ſo fruchtbringender ſein, als der Verfaſſer bereits der pädagogiſchen Welt durch ſeine vor mehreren Jahren erſchienene „Anleitung zum Unterrichte in der deutſchen Sprache," welche mit ſorgfältiger Auswahl ſichtet, bekannt iſt. Möge er mit der Fortſetzung ſeiner „Pädagogiſchen Blätter" nicht zögern.

Nachtrag.

1) Das deutſche Volksepos. Nach Weſen, Inhalt und Geſchichte, mit einer erläuterten Auswahl aus den Nibelungen und der Gudrun. Von **Theod. Vernaleken.** Zürich, Verlag von Meyer und Zeller 1846. 16. (172 S. 27 Sgr.)

Da das Volksepos die erſte bedeutende Entwickelungsſtufe unſerer Nationalliteratur iſt und demſelben ſo viele Gelehrte ihren Fleiß zuwandten, ſo wollte der Verfaſſer auch das Seinige thun, um es einem größern Kreiſe gebildeter Leſer zugänglich zu machen. Daher gibt er zuerſt den Inhalt aus den zwei berühmteſten Epen älteſter Zeit, nämlich aus den Nibelungen und der Gudrun. Die Erzählung iſt freilich etwas matt und trocken, was wir um ſo eher hervorheben müſſen, weil dadurch beim Leſer nicht gerade die Luſt zu weiterer Bekanntſchaft erweckt wird. Wo der Verfaſſer Grimm

Digitized by Google

erzählen läßt (das Mährchen vom Dornröschen), klingt's gleich lieblicher und anlockender. **Vilmar** gibt in ſeinem ſpäter zu erwähnenden Werke ein treffliches Beiſpiel, wie auf anſprechende Weiſe der Inhalt obengenannter Epen erzählt werden kann, ohne daß deshalb die etwa nöthigen räumlichen Schranken überſchritten werden. Den Proben aus beiden und andern Gedichten ſind Erzählungen und Überſetzungen beigefügt. Letztere hätten wir am liebſten gleich **neben** dem Urtexte geſehen, weil dadurch der Gebrauch, namentlich die Vergleichung, weſentlich erleichtert würde. Das allgemeine über Sagenpoeſie und die Darſtellung der hiſtoriſchen Entwickelung des Volksepos iſt mit Benutzung guter Quellen (Gervinus) nicht unintereſſant gegeben, wenn wir auch hie und da wieder mehr Tiefe und Ausführlichkeit wünſchen möchten.

Das Büchlein iſt im Ganzen wohl geeignet, die Aufmerkſamkeit der Jugend und namentlich auch jüngerer Volksſchullehrer, auf die ehrwürdigen unſchätzbaren Poeſien unſerer Altvordern hinzulenken und Luſt zum Studium, wenigſtens zur Bekanntſchaft zu erwecken. Es iſt zugleich eine brauchbare Vorſchule zu tiefern Studien. Mehr Ausführlichkeit wird ſich ſchon bei einer zweiten Auflage finden.

2) Handbuch der Geſchichte der deutſchen Nationalliteratur für Gymnaſien und höhere Bildungsanſtalten. Von **Franz Bieſe**, Profeſſor am Pädagogium zu Putbus. Erſter Theil. Berlin, bei Reimer. 1846. gr. 8. (XVIII und 270 S. 25 Sgr.)

Wenn der Verfaſſer in der Vorrede ſagt, daß die deutſche Literaturgeſchichte den Charakter unſeres Volkes an Seele und Geiſt am beſtimmteſten abſpiegelt und den reinſten und edelſten Lebensgehalt deſſelben hervortreten läßt, aber gerade deshalb auch die reichſten Bildungselemente für Kopf und Herz biete; ſo ſtimmen wir damit aus voller Seele überein und danken zugleich dafür, daß er durch ſein Werk wieder einen bedeutenden Beitrag zur innigeren Bekanntſchaft mit dem Geiſte und Werthe unſerer ältern und neuern Claſſiker liefert. Wir müſſen es ſehr loben, daß er nicht blos die einzelnen Erſcheinungen kritiſirt, ſondern auch durch Angabe des Inhalts dem Leſer näher rückt. Er erzählt freilich hierbei mehr im Lapidarſtyl, und daher nicht ſo anmuthig als z. B. **Vilmar**; allein die Thatſachen und namentlich die Brennpunkte ſind dafür deſto genauer angegeben. Das Werk iſt eine wiſſenſchaftlich-gründliche Arbeit, die in der verſtandesmäßigen Auffaſſung manchmal ſehr an Gervinus erinnert; kann aber eben darum Allen empfohlen werden, die ein tiefes, wiſſenſchaftliches Studium unſerer Literaturgeſchichte anbahnen wollen. Wir machen vorläufig auf dies Buch nur aufmerkſam und behalten uns vor, nach Erſcheinung des II. Theiles vielleicht nochmals darauf zurückzukommen. Vollſtändig, wenigſtens in erſter Auflage, liegt vor uns

Digitized by Google

3) **Vorleſungen über die Geſchichte der deutſchen National=Literatur.** Von Dr. **A. F. C. Vilmar**, Gymnaſial=Director zu Marburg. Marburg, Elwert. 1. Aufl. 1845. gr. 8. (659 S. 2½ Thlr.) — Zweite Auflage erſcheint in Lieferungen 1846.

Dieſes Werk, deſſen wir ſchon im vorigen Jahrgange, marginaliter lobend, gedachten, iſt am meiſten geeignet, auch Volksſchullehrern empfohlen zu werden, die da wünſchen, ſich mit unſerer National=Literatur bekannt zu machen und ſich dadurch zugleich eine tiefere Sprachbildung anzueignen. Die Kritik war nicht der erſte Geſichtspunkt, den der Verfaſſer bei ſeinen Beſprechungen feſthielt; es galt ihm vielmehr darum, die Gegenſtände ſelbſt in ihrer Wahrheit und Einfachheit zu den Gemüthern Unbefangener reden zu laſſen. „Nenne man," ſagt er in der kurzen Vorrede, „dieſen Standpunkt immerhin einen überwundenen, veralteten: er iſt es doch in keinem andern Sinne, als wie die Jugend unſeres Lebens überwunden und veraltet genannt werden könnte. Aber ein jugendlicher Standpunkt iſt es allerdings: wenn es jedoch die Gabe der Jugend iſt, an den Dingen in der Welt ihre unbefangene, volle und ganze Freude zu haben, ſo geſtehe ich gern, dieſe Jugendlichkeit der Poeſie auch tief in der zweiten Hälfte des Lebens noch zu beſitzen und ſie allen meinen Leſern auf gleiche und längere Dauer zu wünſchen." —

Gerade durch dieſen Standpunkt liebevoller, vorurtheilsfreier Hingabe an die Objecte, alſo daß die Seele nur ein reiner Spiegel iſt, der die Gegenſtände in ihrer ganzen Weſenheit zurückſtrahlt, gerade dadurch eignet ſich das Buch, der Kritikaſterei unſerer Tage gegenüber, ſo ſehr für die Kreiſe, in welchen ich, meinen Vorbemerkungen gemäß, ſeine Verbreitung wünſchen muß. Hierzu kommt noch, daß das Buch auf jeder Seite von der ächtchriſtlichen Weltanſchauung des Verfaſſers Zeugniß gibt, und daher eine Ruhe, eine zufriedene und getroſte Heiterkeit athmet, welche jeden unbefangenen Leſer auf's wohlthätigſte anſpricht. Mit beſonderer Liebe wendet ſich der Verfaſſer auch der ältern Zeit zu und erkennt in den Producten des 13. Jahrhunderts, welche auf's innigſte von dem Geiſte des Chriſtenthums durchdrungen waren, die erſte claſſiſche Periode unſerer Literatur, in der die Claſſicität gerade durch innige Harmonie des Deutſchen und des Chriſtlichen zur vollen Entfaltung und glänzenden Erſcheinung kommt. Gerade bei den Leiſtungen älterer Dichter, welche ſelbſt vielen Gebildeten noch immer ganz unbekannt ſind, unterläßt es der Verfaſſer nicht, den Inhalt getreu anzugeben, und erzählt dabei mit einer Lieblichkeit und zarten Anſchmiegung an das Original ſelbſt, daß dieſes mit ſeinem eigenthümlichen Geiſte vor die Seele des Leſers tritt und ihn zu näherer Bekanntſchaft hindrängt. Die Sprache des Verfaſſers iſt durchweg claſſiſch zu nennen; ſie iſt blühend ohne Überladung und ſchlagend in der Bezeichnung. Das Einzige,

Digitized by Google

was ſtörend einwirken möchte, iſt die eigenthümliche Orthographie, welche wir aber bei ſo vielem Vortrefflichen dem Verfaſſer gern zu Gute halten.

Möchte dieſes ſchätzbare Buch bald in den Händen vieler ſtrebenden Volksſchullehrer ſein. Es wird ihnen gewiß eine neue ſchöne Welt öffnen, ihrer Thätigkeit eine dem Berufe frommende Richtung geben und ſie in der Bildung höher heben, ohne ſie zu überheben, oder mit der Frivolität und den Zerwürfniſſen unſerer Zeit zu vergiften *).

4) Grundriß der Geſchichte der deutſchen Literatur. Von Dr. **J. W. Schaefer**, ordentl. Lehrer an der Hauptſchule zu Bremen. Vierte, verbeſſerte Auflage. Bremen, Geisler. 1847. gr. 8. (XII und 172 S. 12½ Sgr.)

Die Vorzüge dieſes Leitfadens ſind dem betreffenden Publikum längſt bekannt; aber ſo vortrefflich das Buch in der Hand eines Lehrers iſt, der es verſteht, das Skelett in Vilmar's Geiſte mit Fleiſch zu umkleiden, ſo wenig iſt es geeignet zum Selbſtſtudium für ſolche, die nicht mehr im Hörſaale oder auf der Schulbank ſitzen und doch ihre Mußeſtunden zu einer belebenden, ſtärkenden Bekanntſchaft mit unſerer Literatur verwenden möchten. Höchſtens dürfte es ſolchen als Leitfaden bei Wiederholungen anzuempfehlen ſein. Der Zweck des Büchleins liegt demnach den Verhältniſſen fern, welche wir im Auge haben.

Am Schluſſe dieſer Arbeit ſind dem Berichterſtatter noch folgende neuere Schriften zu Geſichte gekommen, deren Beurtheilung eigentlich unter die Abtheilung B. gehört, aber hier noch ihre Stelle finden möge.

1) Materialien zu ſchriftlichen Aufſätzen für Schulen. Zweite Aufl. Coesfeld, bei Aug. Rieſe. 1847. kl. 8. (72 S. 7½ Sgr.)

Aufgaben, nichts als Aufgaben, nicht ſelten mit einigen ſtoffgebenden Andeutungen verſehen. An vielen hat ein Primaner zu thun; andere paſſen für Volksſchulen.

---

*) Soeben iſt uns die 2. vermehrte und verbeſſerte Auflage dieſes ausgezeichneten Buches zugegangen. Was ſollen wir zur Würdigung dieſer noch hinzuſetzen? Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch ſie, wie die erſte, viel dazu beitragen wird, den behandelten Gegenſtand allgemeiner zu machen und dadurch die Geiſtesbildung ſelbſt zu erhöhen.

D. Red.

Digitized by Google

2) Wörterbuch der deutſchen Synonymen. Vollſtändige Erklärung der in der deutſchen Sprache vorkommenden ſinnverwandten Wörter. Für Gebildete und Schüler bearbeitet von **H. Bode.** Leipzig, Gerhard. 1847. 12. (325 S. 1 Thlr.)

Kein Werk für Sprachforſcher und ſolche, die auf etymologiſche Unterſuchungen ſehen; wohl aber wegen ſeiner Klarheit, Kürze und Vollſtändigkeit recht nützlich zum Handgebrauche und zweckdienlich für Lehrer und Schüler. Der Herausgeber hat die einſchlagenden größern Werke mit Einſicht und Auswahl benutzt und dabei namentlich auf's Praktiſche Rückſicht genommen. Das Buch iſt ganz brauchbar. —

3) Die deutſche Sprachlehre als Denklehre für die Volksſchule. Von **Joſeph Propſt**, Pfarrer in Dorneck. Zweite Ausgabe. Baſel, Schweighäuſer. 1846. gr. 8. (178 S. 12 Sgr.)

Der Verfaſſer will den Sprachunterricht in Beziehung auf die Auswahl des grammatiſchen Stoffes vereinfachen, und dies iſt ihm faſt zu ſehr gelungen. Er will ferner möglichſt anſchaulich unterrichten, und auch dies iſt ihm gelungen, obgleich wir nicht bergen können, daß dabei manche Unbeſtimmtheiten vorkommen und oft genug ſtatt des Begriffes nur ein Bild gegeben iſt. — Dem eigentlich ſprachlichen Unterrichte ſchickt er erſt einen Anſchauungscurſus voraus, in welchem die Kinder viel ſehen, hören und riechen müſſen, ehe ſie erfahren, was ein Haupt-, Zeit- und Merkmalswort iſt. Die Erklärung der vier Fälle, in die jeder Gegenſtand kommen kann (!), d. i. die Lehre von den Caſus, macht er auf zwei Seiten ab, und zwar ſchwankend und unſicher. In dem Satze: „Das Gebrüll des Löwen erſchreckt," iſt z. B., um nur eins zu erwähnen, gewiß der Löwe das Thätige, nicht aber der Satzgegenſtand „Gebrüll." — Den Schluß des Ganzen macht eine „Seelenlehre," welche mit dem Vorausgegangenen in keiner organiſchen Verbindung ſteht und ſtehen kann. Wir können das Buch überhaupt nur negativ, d. h. mit Rückſicht auf die Fehler, loben, die es etwa haben könnte, jedoch nicht hat. Es iſt eine in wiſſenſchaftlicher und methodiſcher Hinſicht ſchwache und flache Arbeit, welche aber durch einen Geiſt gemüthlichen Lebens und Strebens für ſich einnehmen kann. Man ſieht, der Verfaſſer iſt ein Kinderfreund, und ſolchem hält man gern etwas zu Gute, weil man hoffen darf, ihr Wort ſei beſſer und wirkſamer, als die Schrift.

4) Leſe- und Lehrbuch für die zweite oder Mittelclaſſe in Volksſchulen. Bearbeitet von Dr. **A. F. Reh**, Pfarrer zu Stolpen. Dritte, verbeſſerte Auflage. Dresden, Arnold. 8. (186 S. 5 Sgr.)

Ein ganz brauchbares Buch, welches den kleinen Schülern Alles ſein ſoll, da es nicht blos auf Sprachlehrliches, ſondern auch auf das Religiöſe rückſichtet und zu letzterm Zwecke neben den Realien noch bibliſche Geſchichten, den Katechismus, Gebete und Bibelſprüche enthält.

Digitized by Google

5) Die Sonntagsſchule. Zweites Heft. I. und II. Abtheilung. Muſteraufſatzbuch für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen, von Dr. **Fr. A. Günther.** Sondershauſen, Eupel. 1842 und 1844. Beide Hefte zuſammen 20 Sgr.

Der als eifriger Freund der Homöopathie bekannte Verfaſſer liefert in dieſen Heften neben recht gemeinnützigen Belehrungen über Vorkommniſſe im gewöhnlichen Leben auch paſſende und brauchbare Muſteraufſätze. Das Buch iſt praktiſch und empehlenswerth für die auf dem Titel genannten Anſtalten.

Digitized by Google

VI.

Naturkunde.

Bearbeitet

von

Auguſt Lüben.

Methodik.

1. Über die Methode des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften iſt im verfloſſenen Jahre weder in Zeitſchriften, noch in beſondern Werken etwas Belangreiches geſagt worden; die Sache ſteht daher im Weſentlichen noch, wie ſie im vorigen Jahrgange dargeſtellt worden. Man ſcheint jetzt ſo ziemlich darüber einig zu ſein, daß der Unterricht in der Naturkunde gut ertheilt wird, wenn er ſich auf Anſchauung in der Natur gründet, vom Einzelnen, Beſondern allmälig zum Allgemeinen fortſchreitet und den Schüler auf allen Stufen zum aufmerkſamſten Beobachten und Unterſuchen der Gegenſtände und Erſcheinungen anleitet.

Möchten doch dieſe wirklich richtigen Grundſätze überall feſtgehalten und befolgt werden!

2. Sowohl in meiner Pflanzenkunde, als auch in einigen andern Schriften habe ich wiederholentlich darauf hingewieſen, daß es heilbringend ſowohl für den Sprachunterricht, als auch für den naturhiſtoriſchen ſei, wenn man die erſten Aufſatzübungen mit dem erſten Unterricht in der Naturgeſchichte in Verbindung ſetzte. Neuerlich iſt dieſe Idee von einem ſehr ſtrebſamen Lehrer in Bingen, Hrn. J. Hillebrand, weiter ausgeführt worden in einem Werkchen, welches den Titel führt:

Elementarbuch für die Mittelclaſſen der deutſchen Volksſchulen. Nach den pſychologiſchen Bedürfniſſen der Schüler von 8—10 Jahren eingerichtet. Mainz, Verlag von Victor v. Zabern. 1846. gr. 8. (168 S. 8 Ngr.)

Außer recht paſſenden Leſeſtücken und geordnetem Stoffe zu Übungen in der Rechtſchreibung, Wort- und Satzlehre (vom Lehrer

Digitized by Google

Kieffer bearbeitet), enthält dieſe Schrift zahlreiche Aufgaben und Fragen über Gegenſtände aus der Naturgeſchichte, Naturlehre und Chemie, die ganz vortrefflich zu ſchriftlichen Übungen benutzt werden können.

In einer „Anleitung zum Gebrauche des Elementarbuches“ (ebendaſ., gr. 8. 238 S. Pr. 20 Ngr.) ſpricht ſich der Verfaſſer über das Verfahren beim Unterricht näher aus und liefert dem unkundigen Lehrer zugleich Alles, was zur Beantwortung der Fragen aus der Naturkunde zu wiſſen nöthig iſt. Wer mehr begehrt, dem werden für jedes Fach noch einige weiter führende Bücher empfohlen, unter dieſen auch „Oken's Naturgeſchichte für alle Stände,“ von welcher es heißt: „Die Anſchaffung dieſes Werkes iſt auch eine der Verpflichtungen, denen ſich keine Gemeinde entziehen darf.“ Dieſer Verpflichtung nachzukommen, dürfte den Gemeinden nicht eben ſchwer werden, falls ſie wirklich Ernſt machen ſollten, ihren Schulen dies Werk anzuſchaffen; denn unter 1000 Subſcribenten finden ſich gewiß 900, welche das Werk zum halben Ladenpreiſe und darunter wieder verkaufen, weil ſie — keinen Gebrauch davon machen können. Oken's Naturgeſchichte iſt eine ganz verfehlte, mißlungene Arbeit, auch die Abbildungen nicht ausgenommen.

Herr Hillebrand zeigt ſich in beiden Schriftchen als denkender, kenntnißreicher Lehrer, dem das Gedeihen der Schule ſehr am Herzen liegt. Schade, daß er ſich durch ſeinen Eifer zuweilen zu Ausdrücken verleiten läßt, die unangenehm berühren und eben darum nicht nützen.

Auf Einzelnes einzugehen, iſt hier nicht der Ort. Es möge die Verſicherung genügen, daß beide Schriften recht viel Gutes enthalten und das Elementarbuch ſich in den Händen der Schüler als nützlich erweiſen dürfte, vorausgeſetzt, daß es im Geiſte des Verfaſſers gebraucht wird.

3. Im Laufe dieſes Jahres iſt eine ältere Schrift durch den Buchhandel verſandt worden, nämlich:

Preſtel, Dr. **M. A. F.**, Oberlehrer der Mathematik und Naturwiſſenſchaft zu Emden, Über Methode des naturgeſchichtlichen Unterrichts. Emden, bei Rakebrand. 1844. gr. 4. (28 S. geh. ⅓ Thlr.)

Etwas Neues hat mir die Abhandlung nicht dargeboten. Doch erſieht man aus derſelben, daß der Verfaſſer ſeinen Gegenſtand mit vieler Liebe betreibt. Die Schreibart iſt nicht ſonderlich klar und ladet keineswegs zum Leſen ein.

Digitized by Google

Literatur.

I. Menſchenkunde.

Dreßler, Joh. Gottl., Director des oberlauſitz'ſchen Landſchullehrer-Seminars in Bautzen, Beneke oder die Seelenlehre als Naturwiſſenſchaft. Eine freimüthige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgeſetze, welche in der menſchlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrſchen. Geſchrieben für gebildete Lehrer und Erzieher, ſo wie für alle Lichtfreunde, die ſich über eine hochwichtige Angelegenheit näher unterrichten wollen. Zweiter Theil. Bautzen, in Commiſſion bei F. A. Reichel. 1846. 8. (XXXII und 438 S. 1 Thlr. 10 Ngr.)

Auch unter dem einfachen Titel:

Beiträge zu einer beſſern Geſtaltung der Pſychologie und Pädagogik.

Dem Verfaſſer gebührt das große Verdienſt, die Pädagogen zuerſt auf die bedeutenden pſychologiſchen Forſchungen des Profeſſors Beneke aufmerkſam gemacht zu haben, und zwar nicht allein durch die hier genannte Schrift, ſondern auch durch zahlreiche Aufſätze in Hergang's „Pädagogiſcher Real-Encyclopädie." Der heftige Streit, welcher ſich in der neuſten Zeit über dieſen Gegenſtand entſponnen hat, wird den Leſern bekannt ſein. Abgeſehen davon, daß dabei Einzelne ſich ſehr feindlich gegenüber getreten ſind, hat er doch die beſten Folgen gehabt, indem er nicht nur einige ſehr gute Schriften hervorgerufen, ſondern, was die Hauptſache iſt, die Aufmerkſamkeit der Lehrer in hohem Grade erregt hat. Während vor 10 Jahren in weitem Umkreiſe kaum Einer anzutreffen war, der etwas von Beneke wußte, findet man jetzt ſchon hier und da Lehrer, die deſſen Pſychologie gründlich ſtudirt und verſtanden haben.

Der Zweck dieſer Beiträge iſt, zum Studium der Beneke'ſchen Werke einzuladen und zu ermuntern. Dieſen Zweck hat der Verfaſſer, wenn ich von mir ſelbſt urtheilen darf, vollkommen erreicht. Ich habe ſeine Schrift wiederholentlich durcharbeitet, und zwar jedesmal mit erhöhtem Intereſſe. Darauf bin ich im Verein mit einigen Freunden zum Beneke übergegangen und noch ſehr ernſtlich mit ihm beſchäftigt. Über die gewonnenen Reſultate gedenke ich ſpäter einmal zu berichten, wenn's nützlich erſcheinen ſollte.

Der erſte bereits 1840 erſchienene Band enthält die drei erſten Naturgeſetze, nach welchen die Entwickelung der menſchlichen Seele erfolgt, in Verbindung mit demjenigen, was auf dieſen Geſetzen beruht und ohne Kenntniß der übrigen ſich anſchaulich machen ließ; der zweite in 18 Kapiteln die beiden übrigen. Während Beneke faſt nur für Leute von Fach, d. h. für Philoſophen, geſchrieben, bemüht ſich unſer Verfaſſer, dem gewöhnlichen Denker verſtändlich zu werden, was ihm hauptſächlich durch die überall vortrefflich gewählten Bei-

Digitized by Google

ſpiele ſehr gut gelingt. Schade nur, daß er nicht durchgängig von Beiſpielen ausgeht und daraus die Reſultate zieht, ſondern vielmehr dieſelben gewöhnlich nur zur Erläuterung bringt. Ein ſolches Verfahren macht dem Leſer mehr Kopfzerbrechen, als nöthig iſt. Wie man in den übrigen Theilen der Naturwiſſenſchaft nicht mehr daran denkt, mit allgemeinen Sätzen zu beginnen, ſondern von der Betrachtung der Gegenſtände und Erſcheinungen ausgeht und von ihnen auf das Allgemeine, auf die Geſetze kommt, ſo kann und muß man dies auch in der Seelenkunde, wenn der Lernende Geſchmack daran finden ſoll. Der Verfaſſer würde ſeinen Verdienſten um die neue Pſychologie die Krone aufſetzen, wenn er uns mit einer möglichſt populär abgefaßten Seelenlehre beſchenkte, ſo gehalten, daß man allenfalls angehende Jünglinge danach unterrichten, zur Selbſtbeobachtung anleiten könnte. Die Gabe dazu beſitzt er in eben ſo hohem Maße, wie die Kenntniſſe. Wenn es möglich wäre, die Terminologie dabei etwas weniger holpericht erſcheinen zu laſſen, als es jetzt der Fall iſt, ſo dürfte der Sache damit ſehr gedient ſein. Für Jemand, der ſich längere Zeit mit der ältern Pſychologie beſchäftigt hat, hält es, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, wirklich ſchwer, die geläufig gewordenen, täglich im Leben und in Schriften wiederkehrenden Ausdrücke mit ganz neuen, nicht ſelten ſehr langen, hier und da etwas ungelenken, zu vertauſchen.

Näher auf den Inhalt dieſes vortrefflichen Buches einzugehen, erſcheint als unnütz; wer ſich für den Gegenſtand intereſſirt — und das ſollte billigerweiſe jeder Lehrer — wird daſſelbe kaum entbehren können.

Der Druck iſt recht deutlich, der Preis könnte aber, der Lehrer wegen, etwas niedriger ſein.

Zeller, Chr. Heinr., Inſpector der Armenſchullehreranſtalt in Beuggen, Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung, für Eltern, Erzieher und Lehrer, zum häuslichen und Schul-Gebrauche. Calw (Stuttgart, J. F. Steinkopf). 1846. 12. (X und 180 S. 1/6 Thlr.)

Der Verfaſſer, den meiſten Lehrern durch Schriftſtellerarbeiten wohl bekannt, hat unter den vorhandenen Lehrbüchern keins finden können, was er dem Unterricht in ſeiner Armenſchullehreranſtalt zu Grunde legen konnte. Hieran iſt keinen Augenblick zu zweifeln; denn ich glaube nicht, daß die Literatur für Seelenkunde noch ein ähnliches Werk aufzuweiſen hat.

Außer der Einleitung beſteht das Werkchen aus 6 Hauptſtücken, von denen jedes wieder in eine größere oder geringere Anzahl von Abſchnitten zerfällt. Damit der Leſer ſich leichter orientire, mögen die Überſchriften der Hauptſtücke hier Platz finden.

Erſtes Hauptſtück. Von dem Leibesleben.
Zweites Hauptſtück. Von dem Seelenleben.
Drittes Hauptſtück. Von dem Geiſtesleben.

Digitized by Google

Viertes Hauptſtück. Von den Mängeln, Störungen und Krankheiten des ſeeliſchen und geiſtigen Lebens.

Fünftes Hauptſtück. Von dem Zuſtande der Seele nach dem Sterben.

Sechſtes Hauptſtück. Von den verſchiedenen Einwirkungen auf die leibliche, ſeeliſche und geiſtige Entwickelung des Menſchen.

Man ſieht hieraus, daß der Verfaſſer das Wort „Seelenkunde“ im weiteſten Sinne nimmt, wo es nicht nur das einſchließt, was man im engern Sinne als Anthropologie bezeichnet (erſtes Hauptſtück), ſondern auch einen wichtigen Abſchnitt aus der Dogmatik (fünftes Hauptſtück) und aus der Erziehungslehre (ſechſtes Hauptſtück). Dieſe Ausdehnung einer natürlich begrenzten Disciplin erſcheint nicht zweckmäßig, da ſie zur Begriffsverwirrung führt.

Den meiſten größern Abſchnitten ſteht ein „Bild“ voran, nicht ein lithographirtes oder in Kupfer geſtochenes, ſondern ein durch Worte dem Leſer vorgeführtes. Das erſte zur Einleitung gehörige Bild zeigt uns eine weite Landſchaft, in der der erſte Menſchenmord ſtattfindet. Der Schmerz Eva's, das Erſtaunen und Entſetzen Adam's werden geſchildert; Hauptzweck aber iſt wol, zu zeigen, daß ein Menſch ohne Seele todt iſt, denn der darauf folgende erſte Abſchnitt lautet: „Wenn dem Menſchen die Seele ausgeht, ſo muß er ſterben (1. Moſ. 35, 18). Ein Leib ohne Geiſt iſt todt (Jak. 2, 26). Als der erſte Todte, Abel, erſchlagen und todt war, da war ſeine Seele aus dem Leibe gegangen und nicht mehr in demſelben; wenn aber die Seele in dem Leibe iſt (Apoſtelgeſch. 20, 10), ſo iſt der Menſch und ſeine Seele lebendig.“

Bedurfte es dazu eines ſolchen Bildes? Ich glaube nicht.

Um die Sinnenthätigkeit zu veranſchaulichen, werden in einem Bilde fünf Knaben vorgeführt, von denen der eine aufmerkſam einen Kupferſtich betrachtet, ein anderer ein Glöckchen an's Ohr hält und auf deſſen Schall horcht, ein dritter eine Feder anzündet und ſich darauf die Naſe zuhält, ein vierter ſehr wohlgefällig einen Apfel ißt, ein fünfter endlich ſich mit einem Federmeſſer ſo gewaltig ſchneidet, daß ſich „auf ſeinem grämlichen Geſichte die Züge des Schmerzens“ zeigen.

Unſer Verfaſſer iſt, wie bekannt, ein alter Peſtalozzianer. Wir dürfen daher wol fragen: Iſt das im Geiſte dieſes großen Pädagogen, ſich ſolcher Bilder zu bedienen, um Thätigkeiten zu veranſchaulichen, die jedes Kind tagtäglich in Menge ausübt? Ich glaube nicht und halte darum dieſe „Bilder“ für unnütz, meiſt auch für verfehlt.

Was nun die Sache ſelbſt anbelangt, ſo faßt ſich der Verfaſſer meiſt kurz, wie man ſchon aus dem mäßigen Umfange und dem kleinen Formate des Werkchens ſchließen kann. Die eigentliche Seelenlehre beſteht beinahe nur aus Definitionen, die weder aus Beiſpielen abgeleitet, noch mit ſolchen belegt werden. Nur wo der Verfaſſer

Digitized by Google

die Bibel citirt oder bibliſche Perſonen heranzieht, wird er ausführlich, ja nicht ſelten unausſtehlich breit.

Wir können nicht unterlaſſen, hiervon ein paar Proben mitzutheilen, zumal da ſie geeignet ſind, zugleich den religiöſen Standpunkt des Verfaſſers erkennen zu laſſen und den Geiſt des Buches zu bezeichnen.

Seite 7: „Alle Menſchen ſtammen von Einem Eltern-Paar.“ „Gott hat gemacht, daß von Einem Blute aller Menſchen Geſchlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen.“ (Apoſtelgeſch. 17, 26.)

In Adam's Natur iſt aller Menſchen Natur, inſofern ſie von dem gefallenen Adam abſtammen, auch gefallen; ſein Fall iſt aller ſeiner Abſtämmlinge Fall und ſein Tod ihrer Aller Tod geworden. „Denn durch Einen Menſchen iſt die Sünde in die Welt gekommen, und der Tod durch die Sünde, und iſt alſo der Tod zu allen Menſchen hindurchgedrungen, dieweil ſie Alle geſündiget haben.“ (Röm. 5, 12.)

Wie wäre eine ſolche allgemeine Durchdringung möglich, wenn jeder Menſch bei ſeiner Erzeugung als eine neue Natur erſchaffen würde? Wie hätte der Stamm Levi in den Lenden Abraham's ſein können, da ihm Melchiſedek entgegenging, wenn jeder ſpätere Levite eine friſch erſchaffene Natur nach Geiſt, Seele und Leib geweſen wäre? (Vergl. Ebr. 7, 10.)

Der einzige, aus Adam erſchaffene, aber nicht aus Adam erzeugte, von keinem Menſchen abſtammende Menſch war Heva, die Mutter der Lebendigen. Sie hat die Übertretung eingeführt. (1. Tim. 2, 14.)

Wenn jeder Menſch bei ſeiner Erzeugung als eine neue Natur neu erſchaffen würde, ſo würde er von Gott ſterblich erſchaffen; denn die Erfahrung lehrt, daß der Menſch ſchon im Mutterleibe ſterblich iſt. Tod aber und Serblichkeit gehören zuſammen und ſind nicht etwas von Gott Erſchaffenes.

S. 13: Unſer gegenwärtiger Leib iſt in ſeinem erſten abſtammlichen Anfange nicht wie der urſprüngliche Menſchenleib in ſeiner erſten, anerſchaffenen Vollkommenheit. Der jetzige Leib iſt in ſeinem Anfange ein weiches, gallertartiges Weſen, das nach und nach feſter wird.

Wie ganz anders mußte Adam's vollkommen ausgebildeter Leib ſein, als er aus Gottes Hand kam und nun die neue Schöpfung durch alle Kanäle ſeines herrlich gebildeten Leibes in die offene, reine, kräftige und verſtändige Seele einſtrömte, während jetzt das erzeugte Kind, zuerſt neun Monate in dem finſtern Kerker des Mutterleibes eingeſchloſſen, faſt nur ein Pflanzenleben lebet und bei ſeiner Geburt in dem noch wenig entwickelten Leibe anfänglich nicht einmal Bewußtſein hat.“!!

Seinen pſychologiſchen Anſichten nach gehört der Verfaſſer, wie die Leſer auch wol kaum anders erwarten werden, der alten Schule an. Beneke's Forſchungen ſind nicht zu ihm gedrungen;

Digitized by Google

vielleicht hat er ihnen abſichtlich ſein Ohr verſchloſſen. Schon Dreßler hat hier und da Stellen, die unſerm Verfaſſer ſehr anſtößig, vielleicht gar ketzeriſch vorgekommen ſein würden. Darum bin ich auch der Meinung, daß Alle, die am Beneke Wohlgefallen finden, doch ja dieſe „Kurze Seelenlehre" mögen ungeleſen laſſen; ſie enthält in den meiſten Fällen das Gegentheil von dem, was Jener lehrt. Es iſt eine vortreffliche Speiſe für diejenigen, welche ſich vom Buchſtaben der Bibel knechten laſſen, für Blindgläubige. Aber auch dieſe werden ſich kaum durch das befriedigt fühlen, was der Verfaſſer über Seele und Geiſt ſagt; es iſt Alles gar zu wenig anſchaulich und anziehend dargeſtellt. Hätte der Verfaſſer das Ungehörige fern zu halten gewußt, wie z. B. S. 150 f. eine Charakteriſtik aller niedern und höhern Schulanſtalten, die es in der civiliſirten Welt gibt u. ſ. w. u. ſ. w., ſo würde er unbedenklich kaum genug für die Hauptſache gewonnen haben.

Schließlich noch die Bemerkung, daß der Verfaſſer über die Geſchlechtsverhältniſſe ganz unumwunden ſpricht, beinahe wie wenn er es mit Ärzten oder Hebammen zu thun hätte. Angehenden Lehrern gegenüber mag dies von einem würdigen Manne wol geſchehen können; bei 15jährigen Knaben thut man aber am beſten, hiervon zu ſchweigen. Ich hebe das hervor wegen des ganz allgemeinen Zuſatzes auf dem Titel: Zum Schul-Gebrauche.

Theuerle, Das Wiſſenswürdigſte vom Menſchen. Siehe weiter unten, bei den Schriften für die Jugend.

II. Naturgeſchichte.

A. Abbildungen.

Dufft, Kleiner naturhiſtoriſcher Schulatlas, nebſt Anweiſung über Fang, Zubereitung und Aufbewahrung der Thiere. III. Lieferung: Kreis der Ausfüllung des Syſtems. Botanik. Mineralogie. Leipzig, 1846. Herm. Hartung. (Pr. 10 Ngr.)

Die beiden erſten Lieferungen dieſes nun vollendeten Werkchens ſind bereits im erſten Bande dieſes Jahresberichtes angezeigt worden. Die dritte Lieferung bringt von Säugethieren und Vögeln, was noch etwa zur Ergänzung nöthig erſchien; außerdem Abbildungen zur Terminologie und Syſtematik der Botanik und die Grundgeſtalten der Kryſtalle. Die Darſtellungen der Säugethiere ſcheinen weniger gelungen, als die der Vögel und aus dem Pflanzenreiche, die ſich durch Deutlichkeit und Sauberkeit auszeichnen. Man wird Kindern ein nützliches Geſchenk mit dem Werkchen machen, wenn man ihnen

Digitized by Google

die Aufgabe dabei ſtellt, die Figuren nach natürlichen Exemplaren oder einem andern guten colorirten naturhiſtoriſchen Werke zu illuminiren.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerſchule in Aſchersleben, Die Hauptformen der Pflanzenorgane, in ſtark vergrößerten Abbildungen auf ſchwarzem Grunde. Für den Unterricht dargeſtellt. Leipzig, 1846. Verlag von Joh. Ambr. Barth. (Pr. 1 Thlr. 18 Ngr.)

Dies Werk enthält auf 78 Tafeln die Hauptformen der Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüthenſtände, Kelche, Blumen, Staubgefäße, Stempel und Früchte. Der Maßſtab iſt überall ſo gewählt, daß die Formen auch in den größten Schulclaſſen mit Leichtigkeit wahrgenommen werden können. Wenige Ausnahmen abgerechnet, ſind die Abbildungen nach wirklichen Pflanzen angefertigt, alſo nicht Idealzeichnungen. Der Verfaſſer ließ ſich dabei von der Anſicht leiten, daß der Unterricht, namentlich der erſte, überall an wirkliche Naturkörper geknüpft werden müſſe, Abbildungen alſo auch nur ſolche darſtellen dürften. Über den richtigen Gebrauch der Abbildungen gibt eine kleine dazu gehörige Anleitung die erforderliche Belehrung. Er iſt nach derſelben ein doppelter: 1) ſollen die Tafeln nach und nach, je nachdem nämlich die Pflanzenarten in natura durchgenommen werden, welchen die abgebildeten Theile entlehnt ſind, im Schulzimmer aufgehängt werden, damit die Schüler durch wiederholtes Anſchauen ſich die Hauptformen unverlierbar einprägen und unter einander vergleichen, zum Schluſſe ſyſtematiſch ordnen können; 2) ſollen ihnen dieſelben als Vorbilder zum Nachzeichnen dienen, zum Anlegen eines naturhiſtoriſchen Atlas.

Dem Verfaſſer ſelbſt hat ſich das Werk ſchon vor ſeinem Erſcheinen als recht brauchbar erwieſen, und er hofft damit auch andern Lehrern einen Dienſt erzeigt zu haben. Die in einer naturhiſtoriſchen Zeitſchrift ausgeſprochene Befürchtung, daß manche Lehrer ſich würden verleiten laſſen, künftig ihren Unterricht ſtatt an wirkliche Pflanzen an dieſe Abbildungen zu knüpfen, theilt er nicht. Nach ſeinem Dafürhalten wiſſen jetzt alle verſtändigen Lehrer, daß der Zweck des Unterrichts in der Pflanzenkunde Kenntniß der Pflanzen, nicht aber Kenntniß dieſer oder jener Abbildungen iſt.

Der Verfaſſer ſchließt dieſe Anzeige ſeines eigenen Werkes mit dem Wunſche, daß demſelben auch ferner die günſtige Aufnahme zu Theil werden möge, welche es bei ſeinem erſten Erſcheinen erfahren hat.

Loreк, Prof. Dr. **C. G.**, Flora Prussica. Abbildung ſämmtlicher bis jetzt aufgefundener Pflanzen Preußens. 24 Hefte. Lex.=8. Dritte Ausgabe. 1. und 2. Heft. 8 S. und 20 color. Tafeln). Königsberg, Verlag der Univerſitäts=Buchhandlung. 1846. (Pr. 12 Thlr.)

Der Zweck dieſes Unternehmens iſt, ſämmtliche Pflanzen Oſt- und Weſtpreußens in guten charakteriſtiſchen Abbildungen zu liefern, um dadurch dem Anfängern das Aufſuchen einer unbekannten Pflanze

Digitized by Google

zu erleichtern. Die Anordnung iſt nach dem Linné'ſchen Syſtem gemacht, theils um nicht von den frühern Ausgaben abzuweichen, theils weil der Verfaſſer dies Syſtem als das bequemſte für den Anfänger erkannt hat. Letzteres mag zugegeben werden. Aber gewiß iſt auch, daß ein natürliches Syſtem mehr zum tiefern Eingehen auf den Bau der Pflanzen nöthigt, alſo erfolgreicher iſt, als ein künſtliches. Auch ſind die Schwierigkeiten, ſich mit einem guten natürlichen Syſtem bekannt zu machen, wenn dabei eine hinreichende Anzahl guter Abbildungen benutzt werden kann, nicht groß. Ich bin überzeugt, daß das Werk beſſern Abſatz würde gefunden haben, wenn die Abbildungen nach Koch's Synopſis, oder nach dem Biſchoff-Bartling'ſchen Syſtem wären angeordnet worden.

Was nun die Abbildungen ſelbſt anbelangt, ſo ſind ſie theils nach der Natur gezeichnet, theils aus den beſten botaniſchen Werken entlehnt und im Ganzen recht treu und ſauber ausgeführt worden. Die kleinern Pflanzen ſind in natürlicher Größe dargeſtellt, die größern verkleinert. Wo es nöthig war, ſind die Blüthen- und Fruchttheile daneben vergrößert gegeben worden. Um das Werk nicht unnöthig zu vertheuern, iſt ſtets nur ein charakteriſtiſcher Theil colorirt, gewöhnlich die Blüthe und ein oder das andere Blatt von der Vorder- und Rückſeite, was ſehr zu loben iſt. Der beigegebene Text enthält nichts weiter, als die ſyſtematiſchen und deutſchen Pflanzennamen, und die Quellen der Abbildungen. Auch das verdient Lob, zumal da Profeſſor E. Meyer beabſichtigt, eine Flora Preußens zu ſchreiben.

Somit glauben wir, das Werk angehenden Botanikern beſtens empfehlen zu können. Der Preis von 12 Thlrn. iſt für 240 Tafeln nicht zu hoch.

Eichelberg, J. F. A., Profeſſor der Naturgeſchichte, Oberlehrer der Phyſik an der Kantonſchule in Zürich und Docent der Mineralogie an der Uniſität daſelbſt, Naturhiſtoriſcher Wandatlas zum Gebrauch beim Unterrichte in höhern Lehranſtalten. I. Heft: Mineralogie. 24 Tafeln mit 96 Kryſtallformen auf ſchwarzem Grunde. gr. Fol. Zürich, Meyer und Zeller. 1846. (Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.)

Ganz in derſelben Weiſe ausgeführt, wie die eben beſprochenen „Hauptformen der äußern Pflanzenorgane," hat Herr Profeſſor Eichelberg alle einfachen Kryſtallformen und die gewöhnlichen Combinationen, 96 an der Zahl, in perſpectiviſchen Darſtellungen erſcheinen laſſen. Wenn gleich nicht zu leugnen, daß Kryſtallmodelle an und für ſich für den Unterricht viel anſchaulicher ſind, als Zeichnungen, und von ihrem Gebrauch durchaus nicht abgegangen werden darf, ſo kann doch keinen Augenblick in Abrede geſtellt werden, daß dieſe ſchön ausgeführten Zeichnungen, in den Schulzimmern aufgehängt, die richtige Kenntniß der Kryſtallformen nicht wenig fördern werden, weshalb ihre Anſchaffung auch allen höhern Lehranſtalten angelegentlich empfohlen werden kann.

Digitized by Google

Das erſte Heft der zweiten Abtheilung dieſes Wandatlas, die Säugethiere enthaltend (Preis ſchwarz 1⅔ Thlr., color. 3 Thlr.), kenne ich noch nicht.

Bilderatlas zu allen Naturgeſchichten, in 12 auf Stahl geſtochenen Blättern. gr. Imp. 4. Leipzig, O. Klemm. 1846. Geh. 1 Thlr.

Kenne ich nicht aus eigener Anſchauung.

B. Schriften für Lehrer.

a) Über Zoologie.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerſchule in Aſchersleben, Vollſtändige Naturgeſchichte des Thierreichs für Lehrer und Freunde dieſer Wiſſenſchaft. Mit zahlreichen Abbildungen. gr. 8. Heft 1 bis 16 (32 Bog. Text und 96 Tafeln Abbildungen). Eilenburg, Verlag von C. A. H. Schreiber (früher Inkermann in Magdeburg). Preis des Heftes ſchwarz 6 Ngr., color. 9 Ngr.

Von dieſem Werke wird in kurzer Zeit der erſte Band vollendet ſein. Er enthält eine vollſtändige Naturgeſchichte aller jetzt bekannten Säugethiere, begleitet von zahlreichen, größtentheils nach der Natur gezeichneten Abbildungen, denen überall ſolche Detailzeichnungen beigegeben ſind, welche das Selbſtſtudium weſentlich erleichtern. Der Text beſteht aus einem allgemeinen und einem beſondern Theile. Der allgemeine Theil enthält die Organographie, Phyſiologie, Pſychologie und Syſtematik der Säugethiere; der beſondere eine ausführliche Schilderung ſämmtlicher Ordnungen, Familien, Gattungen und derjenigen Arten, welche beſonderes Intereſſe haben durch ihre Lebensweiſe oder ihren Nutzen, während die übrigen nur kurz charakteriſirt ſind. Um dem Anfänger das Beſtimmen und die Überſicht zu erleichtern, ſind allen ſyſtematiſchen Gruppen beſondere Tabellen beigegeben, ähnlich denen, wie ſie meine Pflanzenkunde im 3. Curſus enthält.

Der nächſte Band wird die Naturgeſchichte der Käfer enthalten und, wie der erſte, auch für ſich zu haben ſein. Im Juli wird das erſte Heft ausgegeben werden.

Sachſe, E., und **Fechner, C. A.**, Naturgeſchichte der Säugethiere Deutſchlands. Mit naturgetreuen Abbildungen in lithographiſchem Buntdruck. gr. 8. VIII und 123 S. und 23 Tafeln. Görlitz, bei E. Sachſe. Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.

Dem Vorworte zufolge ſind die Abbildungen „faſt ſämmtlich nach der Natur gearbeitet.“ Von wem? Hierauf fehlt die Antwort. Wer indeß nur etwas bewandert iſt in der Literatur der Säugethiere und namentlich die allgemeine Quelle, das alte Werk von Schreber, kennt, der ſieht auf den erſten Blick, daß hier nur Copien

Digitized by Google

von Originalen aus älteſter Zeit geboten werden. Das Colorit iſt hier und da gut getroffen, bleibt jedoch in vielen Fällen weit hinter der Natur zurück. Die Waſſerſpitzmaus z. B. iſt oben faſt olivengrün, während es im Texte richtig heißt: „Der Oberleib iſt glänzend ſchwarz." Der Text iſt etwas beſſer, wenigſtens in guter Ordnung und hinreichender Ausführlichkeit gegeben; doch ſcheint der Verfaſſer dabei weniger die Natur, die allein richtig belehrt, als Bücher benutzt zu haben. Wäre Letzteres der Fall geweſen, ſo würde er, um bei dem angezogenen Beiſpiele ſtehen zu bleiben, wol ſchwerlich den Ausdruck „glänzend" gewählt haben.

Durch dieſe Bemerkungen ſoll indeß das Werk nicht für unfruchtbar erklärt werden; wir empfehlen es vielmehr Allen, die eine billige Schrift über die deutſchen Säugethiere ſuchen.

Bach, M., Lehrer an der höhern Stadtſchule zu Boppard, Vollſtändiger Wegweiſer zum Studium der Käfer für Schulen und zum Selbſtunterricht. Erſtes Bändchen. Allgemeine Käferkunde. Mit 2 Kupfertafeln und erklärendem Text. 12. (VIII und 138 S.) Coblenz, Hölſcher. 1846. Pr. 12 Ngr.

Eine populär gehaltene Anleitung zum Studium der Käfer gehört zu denjenigen Büchern, deren Erſcheinen ſchon längſt von angehenden Entomologen gewünſcht worden iſt. Denn während wir für Botanik Schriften aller Art beſitzen, faſt mehr als nöthig — man denke nur an die vielen Local-Floren — haben wir außer dem veralteten Fabricius und dem Gyllenſal kein umfaſſendes Werk über Käfer, keine deutſche Käferfauna. Woran das liegt, kann hier nicht erörtert werden; ein Hauptgrund iſt aber der, daß die Zahl der Coleopterologen verhältnißmäßig gering, der Abſatz eines ſolchen Buches daher eine ſehr ungewiſſe Sache iſt. Wüßte die große Anzahl von Lehrern, wie viel edle Vergnügungen eine gründliche Beſchäftigung mit den Käfern gewährt, die Sache würde ſich bald anders geſtalten. Nicht zwei Jahre ſollten vergehen, und wir würden für das Studium der Käfer eben ſo vortreffliche Schriften haben, wie für Botanik. So aber gerathen die meiſten der begonnenen Werke ſchon beim erſten oder zweiten Theile in's Stocken, wie ſeiner Zeit Duftſchmid's Fauna Austriae, jetzt Erichſon's Käfer der Mark Brandenburg, Heer's Fauna Coleopterorum Helvetica u. a.

Das genannte Schriftchen will das Verlangen der angehenden Käferſammler befriedigen, und ich freue mich, denſelben ſagen zu können, daß ſie die 12 Neugroſchen dafür nicht umſonſt ausgeben. Es enthält in guter Ordnung und in der nöthigen Ausführlichkeit Alles, was Jemand zu wiſſen nöthig hat, um mit Hülfe geeigneter Schriften ſelbſt zum Beſtimmen von Käfern und zur zweckmäßigen Anlage einer Sammlung ſchreiten zu können. Führt der Verfaſſer die zweite Abtheilung, die beſondere Käferkunde, eben ſo gut aus, ſo hilft er mit ſeinem Werke einem längſt gefühlten Bedürfniß ab.

Digitized by Google

Vollkommen bekannt mit den Schwierigkeiten, welche die beſondere Käferkunde darbietet, empfehle ich, die Hoffnungen darauf nicht zu hoch zu ſpannen. Nach dem zu urtheilen, was der Verfaſſer darüber in der Vorrede andeutet, werden angehende Entomologen immer noch eine andere Arbeit begehren, eine ſolche nämlich, die über jeden deutſchen Käfer Aufſchluß gibt, den ſie finden oder durch Tauſch erwerben. Nur ſelten beſchränken ſich dieſelben auf die Arten einer Provinz, noch ſeltener auf die nur häufig darin vorkommenden; eben das Seltene, was unſer Verfaſſer nicht zu berückſichtigen denkt, hat den meiſten Reiz für ſie.

Doch wozu über eine Arbeit urtheilen, die noch nicht da iſt!

Die vorliegende erſte Abtheilung, die allgemeine Käferkunde, beſteht aus 6 Abſchnitten mit folgenden Überſchriften: Allgemeine Inſektenkunde, Orismologie, Phyſiologie, Fang der Käfer, über das Tödten und Aufbewahren der Käfer und der dazu nöthigen Geräthſchaften, über das Aufbewahren der Käfer in Sammlungen und das Verſenden derſelben.

Obwohl der Verfaſſer bei Bearbeitung aller dieſer Abſchnitte die beſſern entomologiſchen Werke fleißig benuzt hat, oft wörtlich, ſo ſieht man doch aus jeder Zeile, daß er ſchon längere Jahre ſelbſt fleißig geſammelt und beobachtet hat; namentlich ſind in den drei letzten Abſchnitten manche eigene Beobachtungen mitgetheilt, hier und da mit etwas großer Breite.

Die Abbildungen gehören zur Orismologie, ſind gut gewählt, doch nicht ſehr ſauber und correct ausgeführt.

Küſter, Dr. H. C., Die Käfer Europas. Nach der Natur beſchrieben. Heft 1—7. 16. (à Heft 2 Kupfertafeln und 100 Blatt Text.) Nürnberg, ſeit 1844. Verlag von Bauer und Raspe. Preis des Heftes 1 Thlr.

Nach Art der Sturm'ſchen Flora Deutſchlands erſcheint hier eine europäiſche Käferfauna. Jedes einzelne Blättchen enthält außer einer lateiniſch abgefaßten Diagnoſe und den nöthigen Synonymen die ausführliche Beſchreibung einer Art. Das Vortheilhafte dieſer Einrichtung leuchtet auf den erſten Blick ein. Für Anfänger eignet ſich indeß das Werk nicht, weil es die Überſicht und das Beſtimmen erſchwert; die Vorgerückteren dagegen werden ſich deſſelben freuen, da es eine Menge gut abgefaßter Beſchreibungen von Thieren bringt, die bisher entweder gar nicht oder ganz ungenügend beſchrieben waren. Über die geographiſche Verbreitung der einzelnen Arten könnte der Verfaſſer wol ausführlicher werden, zumal da ihm jedes Blättchen hinreichenden Raum dazu darbietet. Die Abbildungen, von H. Bruch geſtochen, ſind muſterhaft, jedoch ohne Zergliederung der Freßwerkzeuge, was als ein empfindlicher Mangel bezeichnet werden muß.

Die Ausſtattung iſt recht gut, der Preis aber zu hoch.

Digitized by Google

Illuſtrirte Naturgeſchichte des Thierreichs. Mit 4000 Abbildungen. I. bis 4. Lief. Fol. (S. 1—136). Leipzig, Weber. 1846. Geh. à $^1/_3$ Thlr.

Die Abbildungen ſind etwas grobe, aber meiſt recht charakteriſtiſche Holzſchnitte, zu denen durchſchnittlich die vorzüglichſten Originale gedient haben. Manche der intereſſantern Arten ſind in verſchiedener Stellung abgebildet, der Tſchimpanſe z. B. zweimal, der Orang-Utan dreimal. Außerdem ſind überall ſolche Detailzeichnungen beigegeben, welche zum genauern Eingehen auf den Bau der Thiere erforderlich ſind, wie Skelette, Schädel, Gebiſſe u. dgl. Der Verfaſſer des Textes hat ſich nicht genannt; nach dem Vorliegenden zu urtheilen, iſt er aber vollkommen vertraut mit ſeinem Gegenſtande, auch mit dem gegenwärtigen Standpunkte der Wiſſenſchaft. Einige kaum erwähnenswerthe Kleinigkeiten abgerechnet, iſt ſowohl das Allgemeine, wie das Specielle, durchaus zuverläſſig und in anziehender, aber nicht ſpielender Weiſe gehalten. Aus voller Überzeugung empfehle ich daher das Werk nicht blos der reifern Jugend, ſondern auch den Lehrern zum fleißigſten Studium.

Das illuſtrirte Thierreich. Naturgeſchichtliche Unterhaltungen für die Jugend und ihre Freunde. Mit 430 in den Text gedruckten Abbildungen. Zweite Auflage. 4. (XII und 460 S.) Leipzig, Weber. Geh. 3 Thlr.

Einzelne Abtheilungen dieſes Werkes ſind unter beſonderm Titel bereits 1835 und 39 erſchienen; ſo „Die Inſekten und ihre Wohnungen,“ „Die Vögel und ihre Neſter,“ „Die Säugethiere und der Menſch,“ „Die Fiſche.“ In dieſem Werke wird, wie der Titel ſagt, das ganze Thierreich behandelt. Die Abbildungen ſind denen des vorigen Werkes ähnlich und, einige verfehlte abgerechnet, im Ganzen nicht übel. Der Text iſt in entſprechender Weiſe vorzugsweiſe für Kinder geſchrieben, hebt daher möglichſt das Intereſſante hervor. Ich habe Gelegenheit gehabt, mich zu überzeugen, daß 12jährige Knaben das Buch recht eifrig geleſen haben, und kann es deshalb ebenfalls beſtens empfehlen.

Perty, Prof. Dr. **Max**, über den Begriff des Thieres und die Eintheilung der thieriſch belebten Weſen. gr. 8. (42 S. und 1 Tabelle). Bern, Huber in Comm. 1846. Geh. $^1/_3$ Thlr.

Scholz, J. Chr. Friedr., Seminarlehrer, Das Wiſſenswürdigſte aus der Thierkunde für Volksſchulen. 1. Bändchen: Die Wirbelthiere oder das höhere Thierreich. 8. (XII und 221 S.) Breslau, Graß, Barth und Comp. 1846. Pr. 12½ Ngr.

Stoppel, C., Maleriſche Naturgeſchichte des Thierreichs für Schul- und Selbſtunterricht. Mit 952 ſauber colorirten Abbildungen auf 114 Tafeln. 1. Lief., 2. zum Theil durch neue Tafeln verbeſſerte Auflage. 8. (2 B. und 12 Tafeln Abbild.) Wolfenbüttel, Holle. Geh. $^1/_6$ Thlr.

Schmarda, Ludw. K., Dr., Andeutungen aus dem Seelenleben der Thiere. 8. (VIII u. 264 S.) Wien, Haas'ſche Buchh. 1846. Geh. 1 Thlr.

Dieſe vier Schriften kenne ich noch nicht.

Digitized by Google

b) Über Botanik.

Schleiden, Dr. M. J., Außerordentlicher Profeſſor zu Jena, Grundzüge der wiſſenſchaftlichen Botanik nebſt einer methodologiſchen Einleitung als Anleitung zum Studium der Pflanze. Erſter und zweiter Theil. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Mit eingedruckten Holzſchnitten und fünf Kupfertafeln. gr. 8. (XX und 329, XVI und 614 S.) Leipzig, W. Engelmann. 1845 und 46. Preis beider Bände 6½ Thlr.

Ausgerüſtet mit allen Hülfsmitteln, welche die neuere Zeit uns geboten, begabt mit feiner Beobachtungsgabe und im Beſitz der Kunſt, durch Wort und Bild darzuſtellen, was das geübte Auge geſehen, hatte ſich der Verfaſſer die Aufgabe geſtellt, ein völlig ſelbſtändiges Werk über allgemeine Botanik zu liefern. In welch ausgezeichneter Weiſe ihm dies gelungen iſt, kann ſchon der Umſtand beweiſen, daß bereits vor dem Erſcheinen des zweiten Bandes eine neue Auflage des erſten nothwendig wurde. Auch ſind bis zu dieſer Stunde alle Zeitſchriften für Botanik voll des Lobes über die Vortrefflichkeit des Werkes. Es iſt aber in der That auch ein Werk, das den beſten zur Seite geſtellt werden muß, ein claſſiſches Werk. Der erſte Theil enthält eine „Methodologiſche Grundlage,“ aus der auch die neuern Methodiker auf dieſem Gebiete Manches werden zu lernen haben, die „Vegetabiliſche Stofflehre“ und „die Lehre von der Pflanzenzelle;“ der zweite die „Morphologie“ und „Organologie,“ ſowie ein Regiſter der Pflanzennamen und Kunſtausdrücke über beide Bände. Auf das Einzelne hier einzugehen, iſt bei der Maſſe des Dargebotenen unmöglich, auch von keinem Nutzen. Es iſt genug, zu ſagen, daß man das Buch nicht entbehren kann, wenn man in dem Streben begriffen iſt, ein gründlicher Botaniker zu werden, was freilich mehr ſagen will, als die Arten irgend einer beſchränkten Flora kennen zu lernen. Die beigegebenen Holzſchnitte und Kupfertafeln ſind vortrefflich und erleichtern das Studium ungemein.

Kunth, K. S., Profeſſor u. ſ. w. in Berlin, Lehrbuch der Botanik. Erſter Theil: Allgemeine Botanik. 8. (XII und 588 S.) Berlin, Verlag von Duncker und Humblot. 1847. Pr. 3 Thlr.

Der vorliegende erſte Theil enthält die Organographie, Phyſiologie, Syſtemkunde und Pflanzengeographie; der zweite wird die Beſchreibung der Pflanzenfamilien bringen.

Profeſſor Kunth gehört, wie den Kennern längſt bekannt, zu den erſten jetzt lebenden Botanikern; wer ſich ihn alſo zum Führer wählt, kann gewiß ſein, daß er nicht irre gehen wird. Sein Lehrbuch führt dem Studirenden die Wahrheiten, welche die Koryphäen der Wiſſenſchaft bis dieſen Augenblick erforſcht, in einfacher, leicht verſtändlicher Sprache vor und gehört darum unſtreitig zu den Ausgezeichnetſten der botaniſchen Literatur. Das Einzige, was wir an dem Werke vermiſſen, iſt der Mangel guter Abbildungen. Nur der geübte Botaniker möchte ſie etwa entbehren können; der Anfänger dagegen wird ſie an vielen Stellen ſchmerzlich vermiſſen und darum der Botanik von Schleiden den Vorzug geben.

Digitized by Google

Langenthal, Dr. Chr. Ed., Profeſſor an der Univerſität zu Jena, Terminologie der beſchreibenden Botanik. Nebſt einem lateiniſch-deutſchen und deutſch-lateiniſchen Wörterbuche. Mit 26 Tafeln Abbildungen, gefertigt von Dr. Ernſt Schenk, akademiſchem Zeichnenlehrer. 8. (334 S.) Jena, 1846. Verlag von Fr. Mauke. Pr. 3 Thlr.

Der Verfaſſer hat ſein Buch für Anfänger in der Pflanzenkunde beſtimmt, und zwar für unbemitteltere. Es ſoll dieſelben befähigen, Claſſe, Ordnung und Familie, Genus und Species jeder beliebigen Pflanze im Syſtem zu finden. Zu dieſem Zwecke beſchränkt er ſich auf Beſchreibung und Darſtellung der äußern Merkmale, läßt alſo die Elementar-Organe unberückſichtigt. Kunſtausdrücke, die an und für ſich ſchon verſtändlich ſind oder durch gute Abbildungen verſtändlich werden, finden nur im Zuſammenhange Erwähnung, die übrigen dagegen ſind kurz erklärt. Die Abbildungen, 1350 an der Zahl, ſtellen alle weſentlichen Formen der Pflanzenorgane dar und ſind durchweg ausgezeichnet gearbeitet, ganz wie in dem großen Werke über Terminologie und Syſtemkunde von Biſchoff (Pr. 14 Thlr.). Zu bedauern iſt, daß der Text nirgends namhaft macht, von welchen Pflanzen die abgebildeten Theile entlehnt ſind. Überhaupt möchte der Text wol für den ſchwächern Theil des Werkes erklärt werden müſſen, beſonders auch deshalb, weil die Zahl der unerklärt gebliebenen Ausdrücke für den Anfänger, den doch der Verfaſſer allein im Auge hat, zu groß iſt. Deſſen ungeachtet bleibt das Werk der guten Abbildungen wegen recht empfehlenswerth.

Dittweiler, W., Lehrer an der Thierarzneiſchule in Carlsruhe, Lehrbuch der Botanik für Thierärzte, Landwirthe, Pharmaceuten u. ſ. w. und die betreffenden Lehranſtalten, zum Gebrauch bei Vorleſungen und zum Selbſtunterricht, mit Berückſichtigung des Linné'ſchen und des natürlichen Syſtems bearbeitet. Mit 191 eingedruckten Abbildungen. 8. (XII und 441 S.) Stuttgart, 1847. Verlag der J. F. Steinkopf'ſchen Buchhandlung. Pr. 2 Thlr.

Der Inhalt zerfällt in zwei Theile, von denen der erſte die allgemeine Botanik behandelt, der zweite die ſpecielle Beſchreibung der natürlichen Familien, mit den dazu gehörigen wichtigeren Gattungen und Arten. Das Buch enthält alſo ungefähr das, was billiger Weiſe jeder Gebildete aus der Botanik wiſſen ſollte, alſo auch jeder Lehrer, gleichgültig, ob er in dieſer Wiſſenſchaft Unterricht zu ertheilen hat oder nicht. Die Darſtellung iſt äußerſt durchſichtig und der Abſchnitt über Terminologie noch überdies mit brauchbaren Holzſchnitten verſehen. Das Werk kann darum allen angehenden Botanikern, alſo nicht blos Thierärzten, Landwirthen und Pharmaceuten, empfohlen werden.

Petermann, Dr. W. L., Deutſchlands Flora. Mit Abbildungen ſämmtlicher Gattungen und Untergattungen. Erſte und zweite Lieferung. Hoch 4. Leipzig, 1846. Georg Wigand's Verlag.

Dieſes Werk ſoll in 12 Lieferungen ausgegeben werden. Jede Lieferung wird circa 6 Bogen Text und 8—9 Tafeln Abbildungen

Digitized by Google

enthalten. Von 2 zu 2 Monaten ſoll eine Lieferung erſcheinen, ſo daß das ganze Werk bis Michaelis 1848 vollendet ſein wird. Der Preis für eine Lieferung iſt 20 Ngr. Demnach wird das ganze Werk 8 Thlr. koſten.

Der Text gibt eine vollſtändige Flora Deutſchlands, und zwar in der Art, daß die Kennzeichen der Familien und Gattungen ganz ausführlich mitgetheilt, die Arten dagegen in recht guten tabellariſchen Überſichten charakteriſirt werden. Die Abbildungen geben gewöhnlich den ganzen Blüthenſtand und eine vollſtändige Zergliederung der Blüthe und Frucht, theils in natürlicher Größe, theils ſtark vergrößert. Mit großer Naturtreue iſt Reinheit der Zeichnung verbunden und der Raum dabei ſorgfältig benutzt.

Wir wünſchen dem Werke raſchen Fortgang und die Verbreitung, welche es wegen ſeiner Vortrefflichkeit verdient. Lehrern, die noch keine fertigen Botaniker ſind, kann daſſelbe unbedingt empfohlen werden.

Koch, Dr. W. D. J., Profeſſor in Erlangen, Synopſis der Deutſchen und Schweizer Flora, enthaltend die genauer bekannten Pflanzen, welche in Deutſchland, der Schweiz, in Preußen und Iſtrien wild wachſen und zum Gebrauche der Menſchen in größerer Menge gebaut werden, nach dem De Candolliſchen Syſteme geordnet, mit einer vorangehenden Überſicht der Gattungen nach den Claſſen und Ordnungen des Linné'ſchen Syſtemes. Zweite Auflage. Leipzig, 1846. Verlag von Gebhardt und Reisland.

Für Kenner der Koch'ſchen Arbeiten genügt es, den Titel des Werkes herzuſetzen; für den Nichtkenner ſei bemerkt, daß dieſe Flora die beſte iſt, welche wir beſitzen.

Brandes, E., Oberlehrer, Die Flora Deutſchlands und der angrenzenden Länder. Nach einem neuen Syſteme, durch welches auch dem Anfänger in der Botanik das ſchnelle und richtige Beſtimmen aller aufgefundenen Pflanzen möglich wird. 12. (LXXVI, 418 und X S.) Stollberg am Harz, Verlag von J. Schlegel. 1846. Pr. 1 Thlr. 15 Ngr.

Ohne der claſſiſchen „Synopſis der Deutſchen und Schweizer Flora von Koch" auch nur mit einem Worte zu gedenken, hat der Verfaſſer dieſelbe auf eine ſo gröbliche Weiſe geplündert, daß man das Werk für einen Nachdruck erklären müßte, hätte der Verfaſſer nicht hier und da die Conſtructionen geändert, Merkmale weggelaſſen und Alles in die bekannte tabellariſche Form gebracht, die ich bereits vor 12 Jahren in meiner Pflanzenkunde für die Gattungen angewandt. Dieſe Form, die der Verfaſſer meint erfunden zu haben, iſt das „neue Syſtem," deſſen im Titel gedacht wird. Ich vermuthe, daß Name und Stand des Verfaſſers fingirt ſind.

Pieper, Wilh., Candidat des Schul- und Predigtamtes, Taſchenbuch der norddeutſchen Flora, enthaltend eine Charakteriſtik der gemeinſten im norddeutſchen Flachlande ſowohl wildwachſenden als cultivirten Pflanzen nebſt einer vorausgehenden Einleitung in das Studium der Gewächskunde.

Digitized by Google

Aus den beſten Quellen nach natürlichen Familien und dem Linné'ſchen Syſtem für angehende Botaniker, beſonders für mittlere Gymnaſialclaſſen, Real- und höhere Bürgerſchulen, Hauslehrer, Pharmaceuten ꝛc. zuſammengeſtellt. kl. 8. (VI und 288 S.) Malchin, 1846. Verlag von J. W. Pieper. Pr. 1 Thlr. 10 Ngr.

Der lange Titel überhebt uns der Mühe, Inhalt und Zweck des Buches noch näher anzugeben. Der erſte Theil der Schrift, „die Einleitung in die Botanik oder die Terminologie der Pflanzen nebſt Syſtemkunde," iſt ein Auszug aus dem bekannten Werke von Biſchoff über Terminologie und Syſtemkunde, der zweite aus Koch's Synopſis der Deutſchen und Schweizer Flora. Somit kann allerdings beſtätigt werden, daß der Verfaſſer „aus den beſten Quellen" geſchöpft hat. Es iſt darum dem Buche auch ſeine Brauchbarkeit nicht abzuſprechen; doch wird es die bereits in der 6. Auflage vorhandene bekannte Schrift von Cürie ſchwerlich verdrängen, und zwar ſchon aus dem Grunde nicht, weil dieſe alle Phanerogamen Nord- und Mitteldeutſchlands behandelt, dieſe nur die „gemeinſten."

Heß, C., Rector der Ottoſchule in Stettin, Pflanzenkunde, mit einer vollſtändigen Flora des germaniſchen Tieflandes. Erſter Theil. kl. 8. (VIII und 627 S.) Mit 16 lithographirten Tafeln. Zweiter Theil. (XIV und 705 S.) Mit einer lithographirten Tafel vorweltlicher Pflanzen und einem Blüthenkalender der Stettiner Flora. Berlin, bei L. Oehmigke. 1846. Beide Theile 2 Thlr. 15 Ngr.

Der erſte Theil enthält die allgemeine, der zweite die ſpecielle Pflanzenkunde, nämlich die auf dem Titel genannte vollſtändige Flora des germaniſchen Tieflandes. Die allgemeine Botanik beſteht aus drei Abſchnitten mit folgenden Überſchriften: Organenlehre, Familien, Gattungen. Die Organenlehre verbreitet ſich über die innern und äußern Organe der Pflanzen und lehrt ſie nicht nur nach ihrem Bau, ſondern auch nach ihrer Thätigkeit und chemiſchen Zuſammenſetzung kennen; der zweite und dritte Abſchnitt gibt eine ziemlich ausführliche Charakteriſtik der Familien und Gattungen, letztere nach Anordnung des Linné'ſchen Syſtems, wofür ein Grund nicht leicht aufzufinden ſein möchte, wenn man nämlich erwägt, daß die natürlichen Familien unmittelbar vorhergehen. Eben ſo weiß ich auch nicht, wie der Verfaſſer dazu kommt, gegen allen Gebrauch die Angaben von Familien- und Gattungskennzeichen zur allgemeinen Botanik zu rechnen und unter ſpecieller Botanik nichts weiter als Kenntniß der Arten zu verſtehen. Dazu kommt noch, daß der Verfaſſer im zweiten Theile gegen dieſe Anſicht verſtößt, indem er jeder Claſſe ſeines natürlichen Syſtems eine ausführliche Charakteriſtik vorangehen läßt. Merkwürdiger Weiſe ſind die Arten dieſes zweiten Theiles nach dem natürlichen Syſtem angeordnet, was gewiß auch Niemand erwartet hat. Klarheit kann ich in dieſer Anordnung und Abtheilung des Stoffes nicht erkennen und das Werk

Digitized by Google

darum auch weder für den Selbſt-, noch für den Schulunterricht empfehlen, wenn gleich nicht zu leugnen, daß ſich der Verfaſſer als kenntnißreicher Botaniker zu erkennen gibt und mehrfach die Reſultate mühſamer Forſchungen mittheilt.

Das Papier iſt für den ſpeciellen Theil in dem Maße zu klein, als es für den allgemeinen zu groß iſt. Alſo auch im Äußern Inconſequenz!

Hoffmann, Dr. **Herm.**, Privatdocent zu Gießen, Schilderung der deutſchen Pflanzenfamilien vom botaniſch-deſcriptiven und phyſiologiſch-chemiſchen Standpunkte. Mit 12 Tafeln Abbildungen. gr. 8. (XX und 280 S.) Gießen, G. F. Heyer's Verlag. 1846. Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.

Wem die Elemente der Chemie nicht fremd ſind, dem kann dies Werk zum Selbſtſtudium beſtens empfohlen werden. Für den Unterricht iſt es ſeiner ganzen Einrichtung nach nicht geeignet.

Maly, Dr. **J. C.**, Prof. zu Grätz, Anleitung zur Beſtimmung der Gattungen der in Deutſchland wildwachſenden und allgemein cultivirten Pflanzen, nach der ſehr leichten und ſichern analytiſchen Methode. 8. (XI und 164 S.) Wien, Braumüller und Seidel. 1846. Geh. ⅔ Thlr.

Schenck, **A.**, Prorector und Profeſſor, Anleitung zur Beſtimmung der im Herzogthum Naſſau und deſſen Umgebung wildwachſenden Pflanzengattungen, nebſt pädagogiſch-didaktiſchen Vorerinnerungen. 4. (112 S.) Wiesbaden, Friedrich'ſche Buchhandlung. 1846. Geh. ⅓ Thlr.

Schneider, **A.**, Lehrer, Die vorzüglichſten Giftpflanzen Deutſchlands und der Schweiz. Mit colorirten Zeichnungen von **J. Schedler.** Eine Tabelle. Imp.-Fol. Conſtanz, Meck. 1846. Preis 1 Thlr.

Dieſe drei Schriften ſind mir nicht bekannt geworden.

c) Über Mineralogie.

Über Mineralogie iſt im Laufe dieſes Jahres kein Werk für Lehrer an Bürger- und Volksſchulen erſchienen. Die beiden folgenden, vielleicht hieher gehörigen Schriften ſind mir nicht bekannt geworden.

Kobell, **Franz v.**, Tafeln zur Beſtimmung der Mineralien mittelſt einfacher chemiſcher Verſuche auf trockenem und naſſem Wege. 4. vermehrte Auflage. gr. 8. (72 S.) München, Lindauer'ſche Buchhandlung. 1846. Geh. 16 Ngr.

Mantell, Dr. **G. A.**, Die Denkmünzen der Schöpfung oder erſter Unterricht in der Geologie. Deutſch von Dr. **K. F. A. Hartmann.** 8. Mit zahlreichen Abbildungen. Freiberg, Engelhardt. 1846. Geh. 4 Thlr.

Digitized by Google

2. Für Schüler.

a) Über alle drei Reiche.

Wartmann, Jak., V. D. M., Lehrer der Naturgeſchichte, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeſchichte. Für höhere Elementar- und untere Realclaſſen bearbeitet. Zweite, verbeſſerte Auflage. gr. 8. (XIV und 120 S.) St. Gallen, 1846. Verlag von Scheitlin und Zollikofer. Preis ⅓ Thlr.

Der Stoff iſt in der Weiſe aufgeführt, daß das Allgemeine dem Beſondern überall voranſteht, alſo in der gewöhnlichen wiſſenſchaftlichen, unmethodiſchen Form. Noch ehe das Kind ein Thier kennt, lernt es dieſelben naturphiloſophiſch eintheilen in Rumpfthiere, Gliederthiere und Kopfthiere u. ſ. w. Die Syſtematik iſt im Thierreiche ſo leidlich, doch nicht durchgängig dem Standpunkte der Wiſſenſchaft entſprechend, am wenigſten bei den Evertebraten; in der Botanik dagegen völlig willkürlich. Die Phanerogamen z. B. werden in holzartige Gewächſe, Kräuter, Palmen und Gräſer eingetheilt, die Kräuter darauf nach den Grundſätzen, welche bei wirklich natürlichen Syſtemen Anwendung finden. Gattungen und Arten ſind nirgends geſchieden, daher die Merkmale beider bunt durcheinander angewendet werden. Eben ſo hebt der Verfaſſer bald ein weſentliches, bald ein unweſentliches Merkmal hervor.

Und dennoch iſt das Buch, dem Vorworte zufolge, in vielen ſchweizeriſchen Schulen und in den Bürgerſchulen des Großherzogthums Baden obligatoriſch eingeführt worden. Ich will es glauben. Aber Naturkundige und Methodiker waren die nicht, welche die obligatoriſche Einführung anordneten.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerſchule in Aſchersleben, Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Naturgeſchichte in Bürgerſchulen, Realſchulen, Gymnaſien und Seminaren, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und ſchriftlicher Löſung. Zweiter Curſus. Vierte verbeſſerte Auflage. 8. (80 S.) Berlin, 1846. Verlag von Herm. Schultze. Steif broch. 5 Ngr. — Dritter Curſus. Dritte Aufl. (VIII und 152 S.) Ebendaſ. 1846. Pr. 7½ Ngr.

Der ganze Leitfaden beſteht aus vier Curſus, von denen jeder, jedoch natürlich in ganz verſchiedener Weiſe, alle drei Reiche umfaßt. Der erſte Curſus führt aus jeder Claſſe eine Anzahl Arten als Repräſentanten vor, der zweite eine entſprechende Zahl Gattungen mit den dazu gehörigen allgemein verbreiteten Arten, der dritte in ſyſtematiſcher Folge alle diejenigen natürlichen Familien, deren Kenntniß erforderlich iſt, um eine ausreichende Überſicht von allen drei Reichen zu erlangen, der vierte endlich verbreitet ſich über den innern Bau und die Lebensthätigkeit der Organismen, die chemiſche Zuſammenſetzung der Mineralien und dgl. In beiden neu aufgelegten Curſen wird man die verbeſſernde Hand nicht vermiſſen. Der zweite Curſus iſt durch eine Erklärung aller in demſelben und im erſten vorkom-

Digitized by Google

menden Abkürzungen der Autoren-Namen vermehrt worden, der dritte durch Hinzufügung von Arten, welche die Gattungen am beſten repräſentiren und durch ihre Lebensweiſe oder ihren Nutzen Intereſſe haben. Auch ſind die Kennzeichen der Familien und Gattungen überall etwas ausführlicher gegeben worden, als in den frühern Auflagen, wodurch das Beſtimmen der Naturkörper durch eigene Unterſuchung in ausgedehnterer Weiſe möglich iſt, als es ſonſt der Fall war.

Schödler, Dr. Friedr., Lehrer der Naturwiſſenſchaften am Gymnaſium zu Worms, Das Buch der Natur, die Lehren der Phyſik, Chemie, Mineralogie, Geologie, Phyſiologie, Botanik und Zoologie umfaſſend. Allen Freunden der Naturwiſſenſchaft, insbeſondere den Gymnaſien, Real- und höhern Bürgerſchulen gewidmet. Mit 281 in den Text eingedruckten Holzſtichen. gr. 8. (IX und 504 S.). Braunſchweig, Verlag von Fr. Vieweg und Sohn. 1846. Preis 1⅓ Thlr.

Wie der Titel angibt, umfaßt das Werk die geſammten Naturwiſſenſchaften, ſo weit ſie zum Bereich der Schule gehören. Wir berückſichtigen vorläufig nur das, was der Naturgeſchichte angehört, kommen aber ſpäter noch einmal auf das Buch zurück.

In allen drei Reichen iſt der Stoff in ſyſtematiſcher Folge aufgeführt. Die Syſtematik entſpricht durchgängig den gegenwärtigen Anforderungen der Wiſſenſchaft. Das Allgemeine iſt überall mit der erforderlichen Ausführlichkeit behandelt, das Specielle dagegen oft nur angedeutet, in der Botanik und Zoologie am kärglichſten. Bei der Klarheit, die überall herrſcht, gewährt das Ganze eine recht gute Überſicht. Das Buch wird daher überall da mit Nutzen gebraucht werden können, wo man eben nur dieſe beabſichtigt, alſo etwa in den obern Claſſen der auf dem Titel genannten Schulanſtalten. Die Abbildungen dienen vorzugsweiſe zur Verdeutlichung des Allgemeinen und ſind in der vortrefflichen Weiſe ausgeführt, wie wir ſie längſt von der rühmlichſt bekannten Verlagshandlung gewohnt ſind.

Papier und Druck ſind ausgezeichnet.

b) Über Zoologie und Botanik.

Schulz, J. H., Oberlehrer an der Königl. Real- und Eliſabethſchule zu Berlin, Grundriß der Zoologie und Botanik. Zum Gebrauch in Gymnaſien, Seminaren und höhern Schulanſtalten. Dritte verbeſſerte und bedeutend vermehrte Auflage. 8. (XIV und 257 S.) Berlin, 1846. Verlag von G. W. F. Müller. Preis 1 Thlr.

Dies Werkchen iſt mit Sachkenntniß geſchrieben und kann zum Gebrauch in den obern Claſſen höherer Schulanſtalten beſtens empfohlen werden. Von den frühern Ausgaben unterſcheidet ſich die vorliegende ſehr vortheilhaft dadurch, daß bei jeder Gattung die bekanntern Arten kurz charakteriſirt ſind. Dadurch wird es dem Schüler wenigſtens unter Anleitung des Lehrers möglich werden, manches Thier und manche Pflanze ſelbſt zu beſtimmen, was von großem Werthe iſt. — Die äußere Ausſtattung iſt recht gut.

Digitized by Google

c) Über Botanik.

Focke, Ludw. Em., Oberlehrer an der höhern Bürgerſchule zu Aſchersleben, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik auf höhern Bürgerſchulen. 8. (IV und 105 S.) Aſchersleben, 1846. Verlag von E. Laue. Preis 7½ Ngr.

Der Verfaſſer hat den Stoff in drei Curſe gebracht. Der erſte Curſus enthält einfache Beſchreibungen von 41 allgemein verbreiteten phanerogamiſchen Pflanzen und etwas über die zuſammengeſetzten Pflanzenorgane, der zweite die natürlichen Pflanzenfamilien, der dritte Phytonomie und Syſtemkunde. Da es mir nahe liegt, den hier eingeſchlagenen Gang mit dem meinigen zu vergleichen, ſo bemerke ich, daß der erſte Curſus faſt ganz dem meinigen entſpricht, nur mit dem Unterſchiede, daß der Verfaſſer alle die Erklärungen über die zuſammengeſetzten Organe gibt, während ich den Schüler durch Fragen und Aufgaben veranlaſſe, ſie ſelbſt aufzuſchreiben. Der zweite Curſus iſt wie mein dritter, unterſcheidet ſich von demſelben aber dadurch, daß der Verfaſſer nicht den vollen Familiencharakter gibt, ſondern die typiſche Gattung jeder Familie vollſtändig charakteriſirt an die Spitze ſtellt und dann zum Schluß die gemeinſamen Merkmale aufführt, welche von den Ernährungsorganen und der Beſchaffenheit des Eiweißes entlehnt ſind. Von den übrigen Gattungen iſt, wie bei mir, nur der weſentliche, unterſcheidende Charakter gegeben. Die Abſicht dieſer Einrichtung iſt, den Schüler zu veranlaſſen, die Familien-Charaktere unter Anleitung des Lehrers ſelbſt aufzuſtellen. Dieſe Abſicht iſt ſehr löblich und aus richtigem pädagogiſchen Takte entſprungen. Erwägt man indeß, daß der Leitfaden doch vorzugsweiſe für den häuslichen Gebrauch zur Wiederholung beſtimmt iſt, alſo beim mündlichen Unterricht, mithin beim Vergleichen der Gattungen behufs der Aufſtellung der Familien-Charaktere gar nicht gebraucht wird, ſo erſcheint die Einrichtung für den Schüler nicht recht vortheilhaft. Der hier etwa zu machende Einwand, daß es der Lehrer durch dieſe Einrichtung in der Hand habe, zu Hauſe ſchriftlich die Familien-Charaktere bilden zu laſſen, iſt von keinem Gewicht; denn kommt der Schüler erſt dahinter, daß der ausführliche Charakter der typiſchen Gattung und die zum Schluß mitgetheilten gemeinſamen Merkmale der Ernährungsorgane zuſammen den Familien-Charakter geben, ſo hat er eine ſo leichte Arbeit, daß ſie für nichts zu rechnen iſt. Der dritte Curſus des Verfaſſers entſpricht durchweg meinem vierten. In der Syſtemkunde werden die Syſteme von Linne, Juſſieu und De Candolle aufgeführt, und den Schluß macht „Ein Beiſpiel aus der analytiſchen Methode, entworfen nach Cürie," das man hier nicht erwartet und deſſen Nutzen ich in der That nicht einſehe.

Was übrigens den Inhalt des Werkchens anbelangt, ſo beweiſt er durchgängig, daß der Verfaſſer nicht nur die beſten Hülfsmittel überall benutzt hat, ſondern auch ſelbſt ein guter Bo-

Digitized by Google

taniker iſt. Der Leitfaden kann daher den höhern Bürgerſchulen beſtens empfohlen werden.

Die äußere Ausſtattung iſt gut; der Satz könnte jedoch für den zweiten Curſus etwas zweckmäßiger eingerichtet worden ſein, nämlich ſo, daß die Gattungen leichter zu erkennen wären.

d) Über Mineralogie.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben, Naturgeſchichte für Kinder in Volksſchulen. Nach unterrichtlichen Grundſätzen bearbeitet. Dritter Theil. Mineralienkunde. Zweite verbeſſerte Auflage. 8. (48 S.) Halle, Ed. Anton. 1846. Preis geh. 2½ Ngr.

Der Stoff iſt in drei Curſe gebracht worden. Im erſten Curſus ſind acht allgemein verbreitete Mineralien, nämlich aus jeder der bekannten vier Claſſen zwei, nach ihren äußern Merkmalen beſchrieben, und dieſen Beſchreibungen iſt in ſechs Abſchnitten dasjenige aus der allgemeinen Mineralienkunde hinzugefügt, was das Kind auf dieſer Bildungsſtufe faſſen kann und von den beſchriebenen Mineralien hat entnommen werden können. Der zweite Curſus hält denſelben Gang inne; ſtatt der einzelnen Mineralien treten jedoch hier Mineralgattungen auf, mit denen des erſten Curſus zu einem Ganzen vereinigt. Der dritte Curſus enthält Fünferlei, nämlich 1) die natürlichen Familien der ungemengten Mineralien; 2) das Syſtem der ungemengten Mineralien; 3) die gemengten Mineralien oder Gebirgsarten; 4) die chemiſchen Verhältniſſe der Mineralien; 5) eine Überſicht der Mineralien nach ihrer Anwendung für Zwecke des Lebens. Alle dieſe Abſchnitte ſind vollkommen populär, für die Faſſungskraft der Kinder in Volks- und Bürgerſchulen bearbeitet. Von Mineralien ſind überall nur ſolche aufgenommen, die eine allgemeine Verbreitung und in irgend einer Beziehung Wichtigkeit haben. Die Beſchreibungen ſind ohne Ausnahme nach natürlichen Exemplaren angefertigt und ſo ausführlich, daß die Mineralien auch von Unkundigen danach erkannt werden können.

Möbus, A., Lehrer, Geognoſtiſcher Leitfaden für Bürgerſchulen, beſonders für höhere Knaben- und Mädchenſchulen. 1. und 2. Stufe, für Mittelclaſſen. 8. (68 S.) Berlin, Plahn'ſche Buchhandlung. 1846. Preis ⅓ Thlr.

Dieſe Schrift konnte ich vor dem Druck dieſes Jahresberichtes nicht mehr erhalten.

3. Naturhiſtoriſche Leſebücher für Schüler.

Theuerle, Dr. P., Das Wiſſenswürdigſte vom Menſchen. In zwei Abtheilungen für die Jugend und das Volk bearbeitet. 8. (248 S.) Mannheim, Verlag von H. Hoff. 1846. Preis 13½ Ngr.

Die erſte Abtheilung beſpricht den Menſchen in körperlicher, die zweite in geiſtiger Beziehung. Überall iſt das Weſentlichſte her-

vorgehoben und durchweg klar und faßlich dargeſtellt. Man kann das Werk unbedenklich der Jugend, die anfängt, den menſchlichen Körper und Geiſt mit Nachdenken zu betrachten, in die Hände geben und ſich des beſten Erfolgs verſichert halten. Auch Lehrer, die nicht umfaſſende Studien in dieſer Beziehung gemacht haben, werden das Werk gewiß mit Nutzen leſen und Manches daraus für ihren Unterricht gebrauchen können.

„Wir leben in der Natur und müſſen ſie kennen lernen.“ Freie Unterhaltungen über vaterländiſche Natur und deren Diener mit Phyſiophilus. Erſtes Bändchen. 8. (XII und 116 S.) Berlin, 1846. Verlag der Nicolai'ſchen Buchhandlung. Preis 15 Ngr.

Ein ungenannter, aber ſehr kenntnißreicher Verfaſſer liefert in dieſem Büchlein Naturſchilderungen, Naturbilder. Zur Mittheilung derſelben bedient er ſich, und zwar mit vielem Glück, der dialogiſchen Form. Eine Gebirgsreiſe, welche mit der Familie gemacht worden, gibt den Faden für das Ganze. Das bereiſte Gebirge iſt nicht genannt; wer aber den ſchönen Thüringerwald genau kennt, wird ihn bald darin erkennen. Die Naturgegenſtände werden vorgeführt, wie ſie ſich darbieten, in bunter Folge. Tritt die Geſellſchaft in's Gebirge, ſo ſchildert der Verfaſſer den Eindruck, den es macht; betrachtet ſie einen Steinbruch, ſo zergliedert er die Geſteinsart, welche dort gerade bricht u. ſ. w. Manches wird erſchöpfend behandelt, Anderes mehr angedeutet, je nachdem der Verfaſſer glaubt, daß ſeine Leſer Neigung haben möchten, näher darauf einzugehen oder nicht. Der Verfaſſer zeigt hierbei durchſchnittlich viel Takt und bricht faſt überall zu rechter Zeit ab, manchmal vielleicht zu früh. Auch der Mann von Fach — dazu ſollten billigerweiſe alle Lehrer gerechnet werden — wird das Schriftchen mit Intereſſe leſen. Manches darin iſt neu, wie die Lehre von der Thaubildung, die ausgezeichnet dargeſtellt iſt.

Ich wünſche dem vortrefflichen Werkchen alle Lehrer und die geſammte reifere Jugend zu aufmerkſamen Leſern! Möchte der Verfaſſer uns recht bald mit einem neuen Bändchen erfreuen und ſeinen Verleger veranlaſſen, einen etwas billigern Preis zu ſetzen!

Lüben, Aug., Rector der Bürgerſchule zu Aſchersleben, und Heinemann Carl, Lehrer an der höhern Töchterſchule zu Magdeburg, Belehrende und unterhaltende Jugendbibliothek. 1.—3. Band à 30 Bogen. 8. Aſchersleben, 1846. Verlag von E. Laue. Preis geh. 1 Thlr.

In ähnlicher Weiſe, wie der ungenannte Verfaſſer der eben beſprochenen Schrift, habe ich verſucht, in den drei bis jetzt erſchienenen Bänden dieſer Jugendbibliothek einzelne Partien aus der Naturgeſchichte und was damit zuſammenhängt, darzuſtellen, mehrfach auch in dialogiſcher Form. Der erſte Band enthält: „Naturhiſtoriſche Tiſchgeſpräche,“ „Hahnenkämpfe,“ „Beſchreibung einer Harzreiſe;“ der zweite Theil: „Der Sternenhimmel,“ von Witte, „Beſchreibung einer Känguruh- und einer Löwenjagd,“ „Beſchreibung des Orang-Utang,“

Digitized by Google

„Beſchreibung einer Reiſe durch Thüringen;“ der dritte Theil: „Beſchreibung verſchiedener Affen,“ „Fortſetzung der Reiſe durch Thüringen,“ „Skizzen einer Seereiſe durch Oſtindien,“ von G. Kinder, „Ein Prärienbrand in Nordamerika,“ „Eine Elephantenjagd,“ „Karl von Linné,“ „Beſchreibung einer wandernden Menagerie,“ u. dgl.

Sämmtliche Artikel ſind für 12—14jährige Kinder berechnet und haben ſich günſtiger Beurtheilungen zu erfreuen gehabt.

Rebau, Heinr., Die drei Reiche der Natur. Eine gemeinverſtändliche überſichtliche Darſtellung der Naturgeſchichte für die Jugend, Schulen und Lehrer aus allen Ständen. 8. (XXVI und 476 S.) Stuttgart, 1846. Verlags-Büreau. Preis 1 Thlr. 5 Ngr. (Bildet den zweiten Theil der „Allgemeinen Volks- und Jugendbibliothek.“)

Der Verfaſſer bietet der Jugend und vielen andern Leſern ſein Werk als ein „gemeinverſtändliches“ dar. Dies Prädikat kann ich ihm nicht beilegen. Eine Naturgeſchichte kann noch nicht gemeinverſtändlich genannt werden, wenn es dem Verfaſſer gelungen iſt, populär zu ſchreiben; ſie iſt dies vielmehr erſt dann, wenn die darin aufgeführten Gegenſtände ſo charakteriſirt ſind, daß Jedermann ſie danach erkennen kann. Dieſer Forderung entſpricht das Werk nur in ſeltenen Fällen. Als Beweis möge ein Beiſpiel dienen. S. 257 heißt es: „Auch die weißlichen, braunköpfigen Larven der kleinen dunkelfarbigen Bohrkäfer richten viel Schaden an, z. B. der Dieb in Naturalienſammlungen, das Brotkäferchen an Mehlwaaren, die Todtenuhr, deren pickernden Laut Abergläubiſche als Vorboten des Todes fürchten, an Hausgeräthen und Büchern.“ Verſtehen kann das allerdings jedes Kind, aber es lernt dieſe Thiere nicht kennen. Der Sachkenner weiß oft nicht, von welchen Geſchöpfen der Verfaſſer redet. Welcher Entomolog weiß zu ſagen, was für ein Thier mit dem Namen Brotkäferchen bezeichnet iſt.

Ich hoffe, die ſich immer mehr und mehr verbreitende beſſere Anſicht vom Naturgeſchichtsunterricht wird ſolchen „gemeinverſtändlichen überſichtlichen Darſtellungen“ den Weg zur Jugend und in die Schulen zu verſperren wiſſen.

Ewald, Carl, Das Wiſſenswürdigſte aus der Naturgeſchichte. Ein Buch zur Lehre und Unterhaltung für Kinder. Mit 8 color. Bildern. kl. 8. (156 S.) Stuttgart, Ant. Steppani. 1847. Pr. 20 Ngr.

Text und Abbildungen ſind überall fehlerhaft, weshalb wir nicht rathen können, das Büchlein Kindern in die Hände zu geben.

Curtmann, Dr., Director des Schullehrer-Seminars zu Friedberg, und **G. Walther**, Lehrer an der Realſchule zu Offenbach, Das Thierreich, naturgeſchichtliches Lehr- und Leſebuch. Mit 359 aus Dr. Kaup's Thierreich entnommenen Abbildungen. gr. 8. (624 S.) Darmſtadt, 1846. Verlag von J. Ph. Diehl. Preis 1 Thlr. 10 Ngr.

Die den gründlichen Kennern der Thiere wohlbekannte Schrift von Dr. Kaup: „Das Thierreich in ſeinen Hauptformen ſyſtematiſch

Digitized by Google

beſchrieben," hat trotz der ausgezeichneten Holzſchnitte und des mit großer Sachkenntniß geſchriebenen Textes in der Lehrerwelt nicht die Anerkennung gefunden, welche ſie verdient, hauptſächlich wol, weil der Verfaſſer ein Syſtem gab, welches von den am meiſten in Gebrauch befindlichen gar zu ſehr abwich. Dies hat den Verleger, der offenbar viel Geld in das Werk geſteckt, bewogen, ein möglichſt populär geſchriebenes Werk zu veranlaſſen und dazu die bereits vorhandenen Abbildungen zu benutzen. Hr. Walther hat den Stoff zum Texte zuſammengebracht, und Hr. Curtmann, der der pädagogiſchen Welt als ein gewandter Schriftſteller, wenn auch nicht gerade als Naturkundiger, bekannt iſt, hat denſelben überarbeitet, ihm eine anſprechende Form gegeben.

Als „naturgeſchichtliches Leſebuch" genügt das Werk durchaus allen billigen Anforderungen und kann hierzu beſtens empfohlen werden; als „Lehrbuch" aber fehlen ihm, nach der Anſicht, welche ich von dieſem Unterrichtsgegenſtande habe, auch für die Volksſchule die weſentlichen Elemente zu ſehr.

Die Ausſtattung iſt ausgezeichnet.

Reichenbach, Dr. A. B., Lehrer der Naturgeſchichte an der Realſchule in Leipzig, Naturgeſchichte des Thierreichs, zur Belehrung und Unterhaltung für Jung und Alt. Mit vielen Abbildungen auf 8 Tafeln in Stahlſtich. gr. 8. (263 S.) Leipzig, Baumgärtner's Buchhandlung. 1847. Preis 1 Thlr. 12 Ngr.

Der Verfaſſer beſchreibt aus jeder Ordnung einige der hervorſtechendern, bekanntern Thiere nach Geſtalt und Lebensweiſe ziemlich ausführlich und gibt zum Schluß eine ſyſtematiſche Überſicht des ganzen Thierreichs, in der die Claſſen, Ordnungen und Gattungen ziemlich ausführlich charakteriſirt, die Arten jedoch nicht weiter berückſichtigt ſind. Das iſt ganz vernünftig; denn der Anfänger verſteht das Syſtem nur, wenn er vorher das hat kennen gelernt, was claſſificirt werden ſoll.

Die Abbildungen ſind ſehr ſauber und im Ganzen auch recht naturgetreu in Stahlſtich ausgeführt; aber die Auswahl hätte paſſender können gemacht werden, nämlich ſo, daß etwa aus jeder Ordnung ein Thier dargeſtellt worden wäre. So aber ſind den Säugethieren 5 Tafeln gewidmet, allen übrigen Thierclaſſen 3. Das iſt nicht pädagogiſch.

Hiervon abgeſehen, wird man 12- bis 14jährigen Knaben mit dem Buche ein ganz paſſendes Geſchenk machen.

Walther, J. C. G., Charakteriſtiſche Thierſchilderungen für die reifere Jugend. 8. (88 S.) Ulm, Heerbrand und Thämel. 1846. Preis 6 Ngr.

In lebendiger, recht anſprechender Weiſe ſind die eigenthümlichen Sitten der bekanntern einheimiſchen Säugethiere und Vögel geſchildert. Einiges iſt verfehlt, z. B. die Charakteriſtik der Gans,

Digitized by Google

in der manches Ungehörige vorkommt; hier und da hätte auch noch mancher Ausdruck durch einen paſſendern erſetzt werden können; aber im Ganzen iſt das Gegebene empfehlenswerth und wird von der reifern Jugend gern geleſen werden.

Gieſe, Dr. **Ernſt**, Die Säugethiere in Beſchreibungen und Erzählungen zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend dargeſtellt. Erſter Band: Beſchreibungen. Mit 11 Abbildungen. 8. (XIV u. 178 S.) Zweiter Band: Erzählungen. Mit 6 Abbildungen. (XVI und 364 S.) Gotha, 1846. Verlag von Müller. Preis beider Bände 1 Thlr. 15 Ngr.

Die Claſſification iſt nicht viel werth und läßt erkennen, daß der Verfaſſer nicht eben ein ausgezeichneter Zoolog iſt. Die Beſchreibungen ſind im Ganzen zweckmäßig abgefaßt, wenn man ſich die Jugend als Leſer denkt; die Erzählungen bieten viel Bekanntes dar, bilden aber zuſammen eine gute Charakteriſtik der Säugethiere. Für die Trennung derſelben von den Beſchreibungen möchte ſich aber wol ſchwerlich ein guter Grund anführen laſſen. Die Abbildungen ſind ganz gut in Steindruck ausgeführt.

Reichenbach, Dr. **A. B.**, Die Pflanzenuhr oder Beſchreibung der Pflanzen, an welchen zu beſtimmten Stunden des Tages eine auffallende Veränderung wahrzunehmen iſt. Nebſt kurzer Anleitung zur Behandlung derſelben im Zimmer oder im Freien, und der Angabe einiger Gewächſe, welche die Veränderung der Witterung anzeigen. 12. (55 S.) Leipzig, Voigt und Fernau. Preis 5 Ngr.

Ohne alle Bedeutung.

Die Hausthiere im Verhältniſſe zu den Gewerben, Wiſſenſchaften und Künſten. Ein Buch zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend und ihre Freunde. Nach dem Engliſchen bearbeitet. Zweite verbeſſerte Auflage, mit einem Anhange „die Hausvögel“ bereichert. 12. (VI und 343 S. und 10 color. Abbild.) Leipzig, bei Herm. Fritſche. (Ohne Jahreszahl.) Preis 1½ Thlr.

Dies Büchlein verbreitet ſich nicht blos über die deutſchen, ſondern über alle Hausthiere, ſpricht alſo auch vom Elephanten und Kameele. Die Thiere werden mehr nach ihrer Eigenthümlichkeit charakteriſirt, als genau beſchrieben. Dadurch iſt das Buch eine intereſſante und lehrreiche Lectüre für die Jugend geworden, der wir es angelegentlich empfehlen.

Obwohl der Verleger das Werkchen höchſt freundlich ausgeſtattet hat, ſo würde er doch wahrſcheinlich ſeine Rechnung beſſer dabei finden, wenn er es um 1 Thlr. billiger verkaufte.

Oland, Thiergeſchichten. Braunſchweig, 1846. Preis 28 Ngr.

Hertzſprung, Die Thierſchau im zoologiſchen Garten zu Berlin. Berlin, 1846. Preis 10 Ngr.

Beide Schriften können der Jugend beſtens empfohlen werden.

Digitized by Google

III. Naturlehre.

Während die Naturgeſchichte in dieſem Jahre mit einer bedeutenden Anzahl zum Theil recht brauchbarer Schriften bereichert worden, iſt über Naturlehre keine einzige für Lehrer, oder Schüler in Bürger- und Volksſchulen erſchienen, wie aus dem ſehr vollſtändigen Kataloge von J. de Marle in Leipzig zu erſehen. Eben ſo wenig iſt die Methode dieſer Wiſſenſchaft in den pädagogiſchen Zeitſchriften behandelt worden. Wir haben daher diesmal merkwürdiger Weiſe Nichts hierüber zu berichten.

IV. Chemie und Technologie.

In den allermeiſten mittlern Bürgerſchulen (Stadtſchulen) wird etwas Technologie gelehrt. Wollen die übrigen Gegenſtände nicht gut geſtatten, dafür eine beſondere Lehrſtunde anzuſetzen, ſo verbindet man ſie mit der Naturgeſchichte, was allerdings wohl angeht, da ja dieſe Wiſſenſchaft die Producte, deren Veränderung Gegenſtand der Technologie iſt, in ihrem natürlichen Zuſtande kennen lehrt. Es iſt indeſſen eine ſehr gewöhnliche Erfahrung, daß die Technologie dabei zu kurz kommt. Der Naturgeſchichtslehrer, der mit ſeinem Penſum vollauf zu thun hat, begnügt ſich gewöhnlich mit der Hinweiſung, daß Dies und Jenes da und dazu gebraucht und von den und den Handwerkern oder Fabriken verarbeitet werde. Solche Andeutungen haben indeß ſo gut wie gar keinen Werth; denn ſie bilden weder den Geiſt des Schülers, noch eröffnen ſie ihm das Verſtändniß der Gewerbthätigkeit. Paſſender dürfte es daher wol erſcheinen, für Technologie eine beſondere wöchentliche Stunde anzuſetzen.

Aber wie ſoll dieſer Gegenſtand in den mittlern Bürgerſchulen behandelt werden? So, wie die jetzt im Gebrauch befindlichen Lehrbücher der Technologie es thun? Nimmermehr! Was ſie lehren, iſt unſern Schülern entweder unnütz oder unverſtändlich.

Der Unterricht in der Technologie hat nach meinem Dafürhalten nur Werth, wenn er ſich auf Chemie gründet, alſo alle Erſcheinungen zu erklären ſucht, die ſich bei der Umgeſtaltung der Naturproducte zeigen. Alſo: Chemiſche Technologie!

Die Kenntniſſe, welche die Mehrzahl der technologiſchen Schriften mittheilt, nämlich Beſchreibung der Gewerbe mit ihrem Verfahren, müſſen unſere Schüler ſich zu Hauſe und durch den Beſuch von Werkſtätten und Fabriken erwerben; die Schule kann und darf ſie ihnen nicht verſchaffen. Aber ſie muß dafür ſorgen, daß ſie die Vorgänge bei den Veränderungen der Naturproducte kennen lernen, muß ihnen den Schlüſſel zum Verſtändniß dazu geben.

Digitized by Google

Alſo: Von der Mutter oder in einer Bäckerei lernt der Schüler, daß man, um Weißbrod zu backen, Mehl mit Waſſer anrührt, etwas Bierhefe dazu thut, die Maſſe aufgehen läßt, dann gehörig durcharbeitet, formt und endlich in den geheizten Backofen ſchiebt; in der Schule dagegen, daß das Mehl aus Stärke, Kleber und etwas Zucker beſteht, daß letzterer durch Einwirkung der Hefe in Weingeiſt und Kohlenſäure zerlegt wird, welche zu entweichen ſucht und dabei die zähe Teigmaſſe auseinandertreibt, locker und porös macht, daß durch das ſchnelle Erhitzen im Backofen bis zu 160°—180° ſich dieſe Stoffe nebſt ungefähr der Hälfte des angewandten Waſſers verflüchtigen und die Zellenwände eine ſolche Feſtigkeit bekommen, daß ſie auch nach dem Erkalten ihre Form noch beibehalten u. ſ. w.

Ein ſolcher Unterricht räumt die Köpfe auf und bewirkt, daß unſere Handwerker und Landwirthe verſtehen, was ſie treiben, daß ſie ſich von Vorurtheilen und Aberglauben frei machen, ihr Gewerbe zu vervollkommnen ſuchen, mit mehr Vortheil arbeiten und was dergleichen mehr iſt.

So weit ich die mittlern Bürgerſchulen kenne, iſt die Zahl derer, in welchen die Technologie in dem bezeichneten Sinne behandelt wird, ſehr gering. Der Grund davon iſt allermeiſt in den ſchlechten Lehrbüchern der Technologie und in dem faſt gänzlichen Mangel chemiſcher Kenntniſſe von Seiten der Bürgerſchullehrer zu ſuchen.

Es wird darum nichts Überflüſſiges ſein, wenn ich hier zunächſt auf eine Schrift über Chemie hinweiſe, deren Studium die Lehrer befähigen wird, einen gründlichen, wahrhaft bildenden, alſo fruchtbringenden Unterricht in der Technologie zu ertheilen. Es iſt dies:

Stöckhardt, Dr. J. A., Profeſſor an der Königl. Gewerbſchule zu Chemnitz, Die Schule der Chemie oder erſter Unterricht in der Chemie, verſinnlicht durch einfache Experimente. Zweite Auflage. 8 Braunſchweig, Vieweg und Sohn. 1846. Preis 2 Thlr.

Dieſe ausgezeichnete, mit vielen trefflichen Holzſtichen gezierte Schrift führt in ſo elementarer Weiſe in die Wiſſenſchaft ein, daß jeder Lehrer mit etwas ernſtem Willen im Stande ſein wird, ſich die erforderlichen Kenntniſſe zu erwerben, beſonders wenn er nicht verſchmäht, bei den erſten Verſuchen den Apotheker des Orts um Rath zu fragen. Iſt dies geſchehen, d. h. beſitzt er die nöthigen chemiſchen Kenntniſſe, dann wird er auch nach einem der ſchlechtern Lehrbücher der Technologie einen guten Unterricht ertheilen. Vielleicht iſt auch die Zeit nicht mehr fern, in der wir ein brauchbares Lehrbuch der chemiſchen Technologie für Bürgerſchulen erhalten werden.

In der oben beſprochenen Schrift von Schödler, „Das Buch der Natur," iſt die Chemie ebenfalls recht gut bearbeitet, indeſſen doch weniger für den Selbſtunterricht, als die Stöckhardt'ſche. Aber man wird das dort Gegebene nicht ohne Nutzen leſen. Schödler iſt ein Schüler des berühmten Chemikers Liebig, deſſen Laboratorium in Gießen zum Schluß des Abſchnittes ſehr ſauber abgebildet iſt.

Digitized by Google

Was im Laufe dieſes Jahres über Technologie erſchienen und mir in die Hände gekommen, iſt nicht von Belang. Es gehört dazu:

Poppe, Dr. J. H. M. von, Hofrath und Profeſſor in Tübingen, Die Technologie, oder Anleitung zur Kenntniß der techniſchen Gewerbe, namentlich der Handwerke und Fabriken und der zu ihrer Ausübung erforderlichen Arbeiten, Mittel, Werkzeuge und Maſchinen. Ein kurzgefaßtes Leſebuch für die Jugend und das Volk. 8. (X und 340 S.) Stuttgart, Verlags-Büreau. 1846. Preis 1 Thlr.

Auch unter dem Titel:

Allgemeine deutſche Volks- und Jugendbibliothek. Zweiter Theil.

Pohl, Friedr., Profeſſor der Landwirthſchaft und Technologie in Leipzig, Lehrbuch der land- und hauswirthſchaftlichen Technologie. Eine ſyſtematiſche Anleitung zur Kenntniß und Anwendung nutzbarer, einheimiſcher Naturproducte aus dem Mineral-, dem Pflanzen- und Thierreiche. Zweite Auflage. 8. (VIII und 223 S.) Leipzig, Voigt und Fernau. (Ohne Jahreszahl.) Preis 15 Ngr.

Beide Schriften liefern nichts weiter, als eine rein empiriſche Technologie, eine Beſchreibung des Verfahrens in den einzelnen Gewerben, ohne Nachweiſung der Gründe. Die von Pohl genügt am wenigſten und kann nicht empfohlen werden.

Digitized by Google

VII.

Geſchichte.

Bearbeitet

von

W. Prange.

Wer mit einiger Aufmerkſamkeit im Laufe des verfloſſenen Jahres auf dem Gebiete der Journal-Literatur ſowohl als auf dem des Büchermarktes den Erſcheinungen gefolgt iſt, welche in Rückſicht auf den Geſchichtsunterricht in gehobenen Volks- und Bürgerſchulen aufgetaucht ſind, der wird keinen beſonders reichen Zuwachs zu dem bereits Vorhandenen in dieſem Zeitraum wahrgenommen haben. In mehreren pädagogiſchen Journalen iſt der Geſchichtsunterricht durch ganze Monats- und Quartal-Hefte, ja durch halbe Jahrgänge hindurch kaum zur Sprache gebracht; in den meiſten der übrigen beſchränkt ſich das Dargebotene faſt nur auf ein Paar Recenſionen und etwa daran geknüpfte, gelegentliche Bemerkungen, in denen ſich wenig ſpecifiſch neue Ausbeute findet. Der Büchermarkt hat allerdings mancherlei Geſchichtswerke gebracht: Fortſetzungen, neue Ausgaben, ganz neue Werke; aber für den Bedarf eines Geſchichtslehrers in Schulen für den Bauers- und Bürgersmann iſt nicht ſehr viel dabei. Ein Berichterſtatter über die diesjährigen pädagogiſchen Erſcheinungen auf dem Felde des Geſchichtsunterrichts befindet ſich deshalb beinahe wieder in der ſeltſamen Verlegenheit, in einigen Beziehungen die gebliebenen Lücken mit Vacatſcheinen überdecken oder mit Ausſichten auf das nächſte Jahr vertröſten zu müſſen. Ganz ſo ſchlimm, wie es auf den erſten Anblick ſcheint, iſt es jedoch damit nicht.

Man kann es nach ſo vielſeitigen und ausgedehnten Beſtrebungen, dem Geſchichtsunterricht in Land- und Stadtſchulen ſeinen Platz anzuweiſen, Maß und Weiſe für denſelben zu beſtimmen und ihn den

allgemeinen wie beſondern Bildungs-Verhältniſſen der Jugend, auch ſelbſt unter großer Ungunſt äußerer Umſtände, anzupaſſen, allerdings nicht gerade zu ſehr verwunderlich finden, daß einmal ein feſter Abſchluß gemacht wird, und daß die beſonnenern neuern Pädagogen, unbeirrt durch das moderne Tagesgeſchrei nach immer Neuem, für's Erſte noch ruhig bei den im letzten Jahrzehnt zu allgemeinerer Geltung gelangten Principien und Anſichten im Geſchichts-Unterricht feſthalten und erſt danach allenthalben die Praxis wirklich und tüchtig geſtaltet ſehen wollen, ehe zu etwas Anderm wieder die Hand geboten werden kann. Der Segen des Guten geht zu leicht über dem haſtigen Wechſel und dem thörichten Haſchen nach buntfarbigen Neuerungen, als dem vermeintlich Beſten, verloren. Und ohnehin ſind noch gar manche Schwierigkeiten zu überwinden, bevor in allen Schulen der mögliche und gewünſchte Ertrag des geſchichtlichen Unterrichts für die geſammte geiſtige Bildung der Jugend mit Grund gehofft werden kann. Zeitmangel, Armuth an Hülfsmitteln, geſtörter Schulbeſuch, überfüllte Claſſen, große Ungleichheit des Bildungsſtandpunktes der gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder, Beengungen durch vielleicht übelwollende ſelbſtbeſchränkte Inſpectoren und was dergleichen mehr, ſind durchaus nicht gleichgültige Erſchwerungen — wie alles Unterrichts, ſo beſonders desjenigen in Lehrzweigen, welche ſich erſt in manchen mit dem pädagogiſchen Fortſchritt minder vertrauten Köpfen zweifelfreiere Anerkennung erringen müſſen.

Und doch iſt faſt zu beſorgen, daß dies noch nicht die ſchlimmſten Hinderniſſe ſind. Sie ſind ja größtentheils nur ſehr äußerlicher Art, und wenn ſie auch anerkannt viel Mühe und Noth machen, ſo gibt es doch auch manche wirkſamen Mittel zu ihrer Abhülfe. Wo rüſtiger Muth, friſche Kraft, Geſchick, Selbſtverleugnung und Ausdauer an's Werk gehen, da werden zuletzt die meiſten jener Schwierigkeiten weggeräumt, oder ihr ſtörender Einfluß wird mindeſtens weſentlich beſchränkt.

Dagegen die Indolenz ſo Mancher, von denen man nach Beruf und Gewiſſen ein friſches, thatkräftiges Eingreifen, ein fleißiges Durcharbeiten des Materials und der fruchtbaren Verwendungsweiſen deſſelben, ein umſichtiges Bemeſſen und Zurechtlegen der Sachen nach gegebenen Umſtänden um ſo mehr erwarten und fordern könnte, da es ihnen häufig weder an Einſicht, noch an der befriedigenden Gunſt äußerer Schulverhältniſſe gebricht. Dieſe Charakter- und Geiſtesſtumpfheit (denn es iſt mehr als bloße Säumigkeit und Arbeitsſcheu) bei denen, welche ſchuldig und verbunden ſind, Hand an's Werk zu legen, iſt, wie mir ſcheint, ein ungleich größeres Hemmniß, als alle oben genannten. Mir kommt ſie als der Cardinal-Hemmſchuh in der Schulwelt vor, da ſie ſelten curabel und darum meiſt abſolut tödtend und verderblich iſt. Selbſt elektriſche Schläge von Seiten der Behörden wecken die unerläßliche Spannkraft für die Dauer nicht wieder. Dieſe Stumpfheit trägt einen Haupttheil

Digitized by Google

der Schuld davon, daß es, wie leider, leider! mit dem naturkundlichen und geographiſchen Unterricht in gar manchen Schulen, ſo ſelbſt mit dem geſchichtlichen, dem doch wahrlich die erfriſchende Kraft nicht abgeht, recht herzlich ſchlecht beſtellt iſt. Man ſollte das Maß des hie und da noch wirklich vorhandenen Mangels an Anſtelligkeit bei dieſem Unterricht, ſowie des wo möglich noch größern Mangels an Sinnigkeit, ihn nur einigermaßen lebendig und ertragsfähig zu machen, kaum für denkbar halten.

Es würde ein undenkbares und zum Theil widerliches Geſchäft ſein, nach den Urſachen dieſer Erſcheinung zu forſchen, welche in das Gebiet des privaten Lebens der Betheiligten hinüberreichen; aber zu fragen nach den in der Sache ſelbſt (im Lehrgegenſtande nämlich und in deſſen gegenwärtig principmäßig feſtgeſtellten Form) und nach den in der jetzigen Zeit liegenden Urſachen des nur ſehr langſamen Gedeihens des Geſchichtsunterrichts in den gewöhnlichen Land- und niedern Stadtſchulen: — das ſcheint eben ſo nöthig als zeitgemäß.

Der Gegenſtand an ſich iſt heut zu Tage weder erſt zu neu, noch zu unvollſtändig erwogen; weder der Stoff an ſich, noch die Methode dabei unterliegt jetzt noch großen Zweifeln und Bedenklichkeiten; und doch will es damit laut den Berichten aus mehreren Gegenden immer noch gar nicht ſo friſch und fröhlich fort. Die Theorie iſt der Praxis weit vorangeeilt; die Schulen kommen überall ſo raſch nicht mit fort. Das muß doch wol auch beim Geſchichtsunterricht ſeine beſondern Gründe haben, die weſentlich mit in dem Lehrobject ruhen. Dieſe Schwierigkeiten an's Licht zu ziehen, ſcheint mir der Mühe werth, zumal da die Zeit ſelbſt auf Beſeitigung derſelben hindrängt. Denn es läßt ſich, — um nur Eins z. B. anzuführen, was auch diesjährige Wahrnehmungen beſtätigten — kaum verkennen, daß gegenwärtig noch mehr als früher die tüchtigſten Geſchichtslehrer und Geſchichtsſchreiber gerade darauf ein Hauptaugenmerk richten, durch das mündliche und ſchriftliche Wort dem Geiſte gebührendere Geltung zu verſchaffen, welcher in dem Lehrer, wie in der Schuljugend mehr als eine bloße oberflächliche Theilnahme, eine leckere Neugier an der Geſchichte anzuregen vermag, welcher vielmehr den ganzen Sinn und das Gemüth mächtig ergreift, und nicht blos klüger, berechnender, ſchlauer, ſondern beſſer, frömmer macht: ich meine, dem ächt-chriſtlichen Geiſte. Sie fühlen beide die unerläßliche Nothwendigkeit, gegenwärtig ganz beſonders darauf hinzuarbeiten, daß die Geſchichte zu keiner bloßen kalten Gedächtniß- und Verſtandes-Bereicherung ausſchlage, daß ſie auch fernerhin nicht blos von einem blaſſen, ſchwächlichen und gefühligen Schemen der Vaterlandsliebe getragen werde, ſondern daß ſie vornämlich ein ächt-chriſtliches Leben und einen edlen, geſunden Patriotismus begründen helfe. Das iſt ohne Zweifel das Rechte. Ginge nur erſt Jeder

Digitized by Google

unverwandt hierauf los. Um aber nur zu dieſem erfreulichen Doppelziele zu gelangen, gibt es ſchon mancherlei eigenthümliche Schwierigkeiten zu beſiegen; und jene beiden Stücke erſchöpfen noch nicht die ganze Aufgabe. Wenden wir uns nun aber zur Beleuchtung der erwähnten Schwierigkeiten. —

Den Grund davon, daß es in den Volksſchulen, namentlich auf dem Lande, mit dem Geſchichtsunterrichte nur ſehr langſam fort will, finde ich zunächſt im Weſen der Geſchichte.

I. Die Geſchichte iſt kein zufälliges und regelloſes Conglomerat blos äußerlicher Begebenheiten, es iſt darin nicht in freieſter Willkür eine buntfarbige Menge von Erſcheinungen im Laufe der Zeit zuſammengewürfelt. Folglich geſchieht ihrer Aufgabe unterrichtlich auch entfernt noch nicht Genüge, wenn der Lehrer, blos vom Zufall und von der Willkür geleitet, buntfarbige Äußerlichkeiten von allerlei der Zeit und dem Raume nach auseinanderliegenden Thatſachen nebeneinander ſtellt. Solch ein Verfahren kann momentanes Amüſement gewähren und eine vorübergehende Spannung anregen; aber es hat ſelbſtredend keinen Werth, verdient auch nicht nur keine Anerkennung, ſondern iſt ſachlich und pädagogiſch verwerflich und richtet ſich durch ſich ſelbſt. —

Die Geſchichte iſt auch kein bloßes Gebilde eines geiſtigen Kryſtalliſationsproceſſes, bei welchem um eine gewiſſe Kerngeſtalt, um eine beſtimmte Idee, andere Kryſtallgeſtalten nach inwohnender Regel angeſchoſſen wären. Zwar waltet bei dieſer Auffaſſung ſchon die Anerkennung einer beſtimmten Geſetzmäßigkeit, einer plaſtiſchen Geſtaltung in der Geſchichte vom Momente des Beginns der Begebenheiten bis zu dem ihrer Vollendung ob, und man wird auch durch dieſelbe darauf hingeleitet, daß die Tendenz der Kern-Ideen ſich in den um ſie herumgelagerten Geſtaltungen in den Grundzügen ſtets wiederhole. Aber die Geſchichte iſt, weit entfernt irgendwo und wie ſtarr und hart geworden zu ſein, allenthalben ſtetiges, liquides Leben. Darum iſt auch mit der Weiſe des praktiſchen Geſchichts-Unterrichts der Aufgabe nicht befriedigend entſprochen, welche zwar den Fundamental-Gedanken eines beſtimmt abgegrenzten Gebiets hiſtoriſcher Geſtaltungen zuerſt hervorhebt und plaſtiſch anſchaulich hinſtellt, aber dann die damit zuſammenhängenden Thatſachen nur ihrer allgemeinſten Tendenz nach mit anſchließt, ohne deren eigenthümlichen Charakter beſonderer Aufmerkſamkeit zu würdigen. —

Die Geſchichte iſt eine organiſche Lebensentwickelung von mehreren geiſtigen Mittelpunkten aus, in viele ſich wechſelweiſe fordernde und bedingende Geſtaltungen hinein, die alle gemeinſam zu einer höhern Einheit hinſtreben. Sie iſt der damit nothwendig gegebene Wechſelſtreit der in die wirk-

Digitized by Google

liche Welt getretenen Ideen, welcher die Friſche der Entwickelung unterhält und aus welchem allein die höhere Lebensweisheit verſöhnend und vollendend hervorzugehen vermag.

Deshalb iſt im praktiſchen Geſchichtsunterricht allerdings zunächſt die Aufzeigung der Grundideen, von denen aus die Entwickelung beginnt, in ihrer Reinheit und Einfachheit von Wichtigkeit, ſo daß ſie zu ſicherer, lebendiger Auffaſſung gelangen können. Dann aber kommt es darauf an, den Hauptrichtungen ihrer Entwickelung vom Centrum aus radienartig und ſtationenweiſe ſelbſtändig zu folgen, um ihre Eigenthümlichkeiten und ihren individuellen Charakter zu erkennen. Zuletzt ſind die Wechſelbeziehungen der Haupterſcheinungen in dieſen Richtungen aufzuſuchen und ſo das Ganze als eine lebenvolle, von tief innen waltendem, höherm Geiſte bewegte Einheit abzurunden.

Nun ja, das iſt nicht leicht! Je weiter aber der praktiſche Geſchichtsunterricht hinter dieſer Aufgabe zurückbleibt, deſto ſpärlicher wird auch der Ertrag deſſelben, und je weniger ein geſchichtlicher Leitfaden (Leſebuch, Handbuch) zu der Löſung dieſer Aufgabe dienen kann, deſto geringer iſt ſeine Brauchbarkeit.

Die Aufgabe iſt ſublim. Nicht auf jeder Unterrichtsſtufe iſt das Ideal gleich ganz zu verwirklichen; man hat ſich ihrer Löſung gradatim zu nähern. Es gibt dabei eine Anfangs-, Mittel- und Vollendungs-Stufe. — Ich will für die Anfangsſtufe auch nur die erſten Anfänge dieſer Löſung bedingen; jedoch auch gleich Lehr- und Handbücher dafür fordern, welche dieſe Löſung bei ſachkundigem Gebrauche ſicher ſtellen. Das verfloſſene Jahr hat ſeine Beiſteuer zu ſolchen Hülfsmitteln dargereicht. Die tüchtigern der auf dem Gebiete der Geſchichtsliteratur arbeitenden Pädagogen laſſen es ſich in ihren Compendien, wie in den ausführlichen Commentaren gegenwärtig ſehr ernſt angelegen ſein, einer ſachgemäßern und zugleich geiſtes- und gemüthsfriſchern Behandlung der Geſchichte vor- und in die Hand zu arbeiten. Sie beſeitigen mehr und mehr die unzweckmäßige Form, in der viel ſtarkgebrauchte Leitfäden und Lehrbücher für den Anfangsunterricht in der Geſchichte geſchrieben ſind, und weichen aus dem alten zerfahrenen Geleiſe auf friſche, ſicherere Bahn. Als den von ihnen dabei verfolgten methodiſchen Grundgedanken kann man folgenden erkennen: Wenn bei den Kindern das Intereſſe an der Geſchichte z. B. durch die anregende Behandlung der bibliſchen Geſchichten, geweckt iſt, dann ſind den Anfängern aus der vaterländiſchen Geſchichte einige wenige, angemeſſen gewählte, lebendige Einzelbilder, alſo biographiſche und monographiſche Darſtellungen, vorzuführen, in denen der Geiſt und die Hauptbeſtrebungen größerer Zeitabſchnitte gleichſam verkörpert ſind. Freilich genügt es dann nicht, bei den wichtigen Perſonen die Sache damit abzuthun, daß die Geburts- und Sterbejahre, ihre etwaigen Kriege

und Eroberungen, die eine oder andere zu rühmende oder zu tadelnde Charakter-Eigenthümlichkeit und dergleichen chronologiſch hergezählt werden, dürr und todt, vielleicht höchſtens noch mit Erwähnung der ſtereotypen Redensarten wegen etwa ausgetrockneter Sümpfe, gegründeter Schulen und Kirchen und wegen der Pflege von Künſten und Wiſſenſchafen. Nein, nicht ſo. Einer jeden zu behandelnden hiſtoriſchen Perſon iſt vielmehr erſt aus der geſammten Zeitlage, in der ſie ſteht, aus ihren Kräften und ihrer Eigenthümlichkeit die ihr durch höhere Waltung zugetheilte und von ihr als ſolche erkannte Lebensaufgabe abzuhorchen. Dieſe iſt klar und ſicher auszuſprechen, und dann iſt nachzuweiſen, wie die hiſtoriſche Perſon zur Löſung dieſer Aufgabe vorbereitet iſt, wie und unter welchen Forderungen und Hemmungen ſie die Löſung bewirkt hat und welcher Anſtoß zu neuen Gedanken und Lebensregungen dadurch für Gegenwart und Zukunft gegeben iſt. Ich erinnere des Beiſpiels halber an Doctor Luther. Wie man es bei dieſem gewohnt iſt, daß ſeine Lebensaufgabe ganz von ſelbſt in den Mittelpunkt ſeiner ganzen, erſtaunlichen Thätigkeit und auch ſeiner untergeordnetern Lebensbeziehungen geſtellt wird, wie von ihr aus der ganze Mann in ſeinem Streben und Kämpfen erfaßt und beleuchtet wird, und wie man auf dieſe Weiſe ein Bild ſeiner ganzen Zeit zu gewinnen ſucht, ſo ſollte es in andern Fällen auch geſchehen, um Geiſt und Bewegung, um Verbindung und Verſtändniß in die Lebensbilder zu bringen. Natürlich muß ſich nun jeder Lehrer die Mühe geben, ſelbſt erſt gehörig mit ſolch einer Weiſe, die Sache anzugreifen, in's Reine zu kommen; ſie koſtet Arbeit und kann aus vielen der verbreitetſten Compendien nicht ſogleich erſehen, auch nicht gut danach betrieben werden. Die blos chronologiſch aneinander gereihten, hier und da einmal in dem Verhältniß wie Grund und Folge flüchtig verbundenen Einzelheiten, wie ſie dort vornämlich gefunden werden, verwiſchen gewöhnlich zu ſehr die Fundamental-Idee, um welche ſich jedes ausgezeichnete Leben wie um ſeine Sonne hat drehen müſſen. Sie überlaſſen meiſt das Herauserkennen derſelben dem Scharfblick des Lehrers und öffnen dadurch dem Sachunkundigen ein weites Feld vager Vermuthungen und hohlen Raiſonnements, wodurch nur zu häufig die einzelne Geſchichte oder Periode ein ganz anderes Licht bekommt, als ſie in der That hat. Dagegen ſind ſolche Bücher vorzüglicher, die zuſammenfaſſend beſtimmt ausſprechen: Dies hat der Mann erſtreben wollen, und das hielt er für ſeine Lebensaufgabe; ſo und ſo hat er geſtrebt und verſucht, ſeinem vorgeſteckten Ziele näher zu kommen. — Unter andern haben die Dittmarſchen Geſchichtswerke in dieſer Beziehung große Vorzüge.

Obige Andeutungen bezeichnen in der Sache ſelbſt, wenn es damit genau genommen werden ſoll, begründete Schwierigkeiten des ſchnellen Emporblühens eines guten geſchichtlichen Unterrichts in jeder

Schule und der Erzielung eines befriedigenden Ertrags deſſelben. Nicht jeder Lehrer, der auch Geſchichte lehren ſoll, wird ſie erkennen und ordentlich beheben können und mögen. Sie geben Arbeit und zwingen zu guter Vorbereitung. Wo dieſe nicht daran geſetzt wird und paſſende Hülfsmittel fehlen, da verkümmert die Sache.

II. Aber auch in der jetzt principmäßig verlangten Form des Geſchichts-Unterrichts liegen beſondere Schwierigkeiten.

Es wurde bereits erwähnt, daß man biographiſche und monographiſche Einzelbilder im geſchichtlichen Anfangsunterricht zu nehmen habe. Auf eine große Anzahl ſolcher Einzelbilder kommt es natürlich zu Anfange nicht an, vielmehr würde dieſe leicht der beabſichtigten Vertiefung in die Kernſtücke der geſchichtlichen Entwickelungen hindernd in den Weg treten. Es kann bei einer mäßigen Anzahl ſolcher Bilder daſſelbe und mehr gewonnen werden, wenn, ohne ſie endlos weit auszuſpinnen, wenige mit Muße ausgebeutet, als wenn mit flüchtiger Andeutung der Hauptmomente eine Menge durchgeſetzt werden. Einen klaren, feſten geiſtigen Gewinn kann man im letztern Falle nicht erwarten.

Aber der Sachkundige weiß es, daß trotz der durch dieſe Forderung von Einzelbildern des Menſchenlebens in den verſchiedenen Zeiten und Völkern allerdings gewährten Erleichterung der Aufgabe, dieſe dennoch an ſich nicht geradezu mühelos iſt, wenn ſie ordentlich, ohne Halbheiten und Ungenauigkeiten gelöſt werden ſoll. Die Schwierigkeit liegt nämlich darin, daß die Abſpiegelung des Geiſtes und Charakters einer ganzen Zeitperiode in einer und der andern hervorragenden Perſönlichkeit und Begebenheit ſich keineswegs gleich von ſelbſt verſteht. Die Strahlen des Geiſtes und Charakters der verſchiedenen Zeiten brechen ſich in den verſchiedenen Perſonen und Völkern äußerſt mannichfaltig, und unter gleichem Fundamental-Einfluß derſelben geſtalten ſich doch nach Maßgabe der bei den Perſonen und Völkern vorgefundenen Bedingungen die Lebensentwickelungen ſehr abweichend von einander. Dieſe weſentlichen Züge des Zeitcharakters nun zu erfaſſen und ſie auf die perſönlichen Träger der Zeit nicht durch bloßes äußerliches Herüberziehen anzuwenden, ſondern aus dieſen lebendig heraus zu entwickeln: das iſt's, worauf es ankommt, wenn der geſchichtliche Unterricht ſchon von Anfang an für die Bildung der Jugend ertragfähig gemacht werden ſoll, und das iſt's zugleich, was nicht jeder Lehrer vermag. Nur ſo hat es aber einen Sinn, daß die ganze Zeit und die darin waltenden Grundideen an einer gewählten Gallerie großer Perſonen und großer Thaten verfolgt und begriffen werden ſollen. Die bunt wechſelnden Lebensäußerlichkeiten dabei, welche nicht

Digitized by Google

ſelten irrig für das Weſentlichſte genommen werden, haben einen viel mehr untergeordneten Werth. —

Freilich die ganze Fülle der in mancherlei Farben gebrochenen Strahlen des Zeitcharakters in einem kurzen Bilde zuſammenzufaſſen, iſt unmöglich, zum Glück jedoch zugleich für Anfänger auch völlig unnöthig und unräthlich. Die hauptſächlichſten derſelben ſind allein das Rechte. Bei ihnen gilt es dann, ſie in leicht erfaßbare Brennpunkte zu ſammeln und in ein ſehr einfaches, friſches Gewand zu kleiden, ohne den Kern der Sache verkümmern zu laſſen. Ob dieſe Brennpunkte in die Mitte der Darſtellung des Lebens einer hiſtoriſchen Perſon, oder der Abwickelung einer folgenreichen Begebenheit zu rücken ſind, das wird theilweis die Sache ſelbſt, theilweis der Grad der Empfänglichkeit der Kinder und deren ſchon erreichte Geſammtbildung entſcheiden müſſen; ganz allgemein läßt ſich weder das Eine noch das Andere für das allein Richtige halten.

III. Freilich in dieſer Darſtellung ſelbſt liegt eine neue formelle Schwierigkeit.

Weder eine redſelige Breite, die ſich beim Erzählen aus dem Hundertſten in's Tauſendſte verirrt und dabei Hauptſachen und Nebenſachen unterſchiedlos in einander verfließen läßt, noch eine aphoriſtiſche Brockenhaftigkeit der Erzählung, wobei die Kinder auf das Errathen des Zuſammenhanges und des Sinnes angewieſen werden; weder eine gefliſſentlich auf fleißiges Moraliſiren bei dargebotener Gelegenheit abzweckende Darſtellung, noch eine ſolche, welche ängſtlich auch den ſich von ſelbſt ergebenden Urtheilen und allgemeinen Lebens-Wahrheiten ausweicht, trifft das Richtige. Die erſte Weiſe wird eben ſo farblos als endlos, die zweite eben ſo unkindlich als wunderlich hemmend, die dritte eben ſo verkehrt als bedenklich, die vierte eben ſo unnatürlich als zweckwidrig. Richtig und zweckmäßig iſt allein die Darſtellung, welche mit ſehr einfachen, unverwickelten Worten, in denen Verſtand und Herz der Kinder ſich erfriſchend angeſprochen fühlen, das Leben einzelner Perſonen oder den Verlauf wichtiger Begebenheiten dergeſtalt vorführt, daß die Entwickelung der auf die Lebensaufgabe jener oder auf die Grundidee bei dieſen ſich beziehenden, hauptſächlichſten Verhältniſſe unſchwer verfolgt und auch vom kindlichen Gemüth die Achtung oder die Erkenntniß der höhern, göttlichen Waltung gewonnen werden kann, welche für das kindliche Bewußtſein und Leben ſchon an und für ſich folgenreich werden kann. Die gemeinhin ſogenannte „Lehre" der Geſchichte muß keinen moraliſchen Appendix derſelben bilden, ſondern ſie muß ganz von ſelbſt aus der Darſtellung ſich ergeben. —

Um ſo zu erzählen, daß dieſen Forderungen entſprochen wird, bedarf's vieler, bedächtiger Vorbereitung und praktiſcher Übung;

Digitized by Google

man kann ſich im Unterricht nicht ohne Weiteres auf ſich dabei verlaſſen. Es iſt mit bloßen Lückenbüßern, ſalbaderndem Geſchwätz, kurzweiligen Anekdötchen und dergleichen begreiflich nichts gewonnen. Aber eine kleine Zahl von 36—40 muſterhaft bearbeiteten und danach erzählten Geſchichten aus der Geſchichte kann ſchon einen trefflichen Grund für Anfänger (Lehrer und Schüler) legen helfen. Wer dieſe beſſere Weiſe erſt gewohnt geworden iſt, wer ſie beherrſchen gelernt hat: dem wird der Erfolg die Mühe leicht machen und er wird den Geſchichtsunterricht mit ganz andern Augen anſehen lernen.

Blos tabellariſche Überſichten der Geſchichte können niemals einen ordentlichen Geſchichtsunterricht — ſelbſt wenn er wegen Zeitmangels ſehr beſchränkt werden müßte — erſetzen. Sie führen zu bloßer Gedächtnißmaſt und Gedächtnißbeläſtigung, abgeſehen noch von der unvermeidlichen Zerriſſenheit des Wiſſens. Überſichten gehören ſtets für den Volksunterricht an den Schluß, nicht an den Anfang, und Tabellen der Geſchichte finden ihre richtigſte Anwendung überall erſt dann, wenn man die Geſchichte ſchon einmal ordentlich gelernt hat und nur die Hauptmomente repetiren und befeſtigen will.

Man iſt verſucht, zu wünſchen, daß ſtatt bloßer tabellariſcher Überſichten im Geſchichtsunterrichte in Volksſchulen lieber gar nichts genommen und die damit nur todt zu ſchlagende Zeit zweckmäßiger verwendet werde. Will man einmal den Zweck, ſo muß man auch die dienlichen Mittel wollen, alſo: ordentliches Verfahren und gehörige Zeit zur Stille, zur Vertiefung in die Sache und zur Ausbeutung derſelben.

Die gegenwärtige Zeit bricht die gute Bahn, welche in dieſer Richtung zum Ziele führt, immer breiter; auch das verfloſſene Jahr hat ſeine darauf abzweckenden Sprengungsverſuche am alten Schlendrian fortgeſetzt.

IV. Noch Eins. — Die Umſchau unter den neueſten literariſchen Erſcheinungen auf dem Felde des Geſchichtsunterrichts begegnet auch der Fortführung der Arbeiten zur allmäligen Behebung noch anderer Schwierigkeiten.

Wie vereinfacht man auch den für die Jugend geordneten Bericht zu geſtalten ſucht, welchen die Geſchichte von den ihr angehörigen Erſcheinungen erſtattet, immer bedarf es beim Geben und Empfangen deſſelben des Urtheils und häufig auch der Reflexion. Ja das ſoll und muß eben ſo ſein, und darauf ſtützt ſich vorzugsweiſe die Geiſt und Gemüth bildende Kraft der Geſchichte. Eine geſchichtliche Darſtellung ohne Urtheil, ohne Gedanken iſt dem chemiſchen Phlegma vergleichbar, ein ziemlich nutzloſes Reſiduum, dem der geiſtige Gehalt entzogen iſt. In einem gewiſſen Bereiche

Digitized by Google

iſt weder das Urtheil, noch die Reflexion erſchwert, beides tritt beim Lehrer und Schüler ganz unbemerkt zu ihrer productiven und receptiven Arbeit hinzu, fördert und erläutert ſie und hilft die Geſchichte weſentlich im Geiſt und im Gemüth Beider befeſtigen. Aber jener Bereich iſt nicht ſehr groß, und die Mehrzahl der mannichfaltigen, geſchichtlichen Erſcheinungen iſt von Kindern um ſo weniger ohne Weiteres innerlich zu verarbeiten, je kleiner deren äußerer, wie deren geiſtiger Anſchauungskreis iſt und je weniger die von dieſem aus für die fernern und fremden Verhältniſſe und Perſonen etwa zur Hülfe genommenen Analogieen darauf zutreffen.

Die Geſchichte nun bewegt ſich vorwaltend auf geiſtigem Gebiet, die Jugend aber bedarf, zumal anfangs, vorwaltend der ſinnlichen Anſchauungen. Deshalb ſind für den geſchichtlichen Unterricht auch äußerlich faßbare Stützpunkte wichtig. In dieſer Hinſicht haben z. B. geſchichtliche Bildniſſe, ſogenannte Geſchichtsſtröme, in beſtimmte Spalten und Felder getheilte Geſchichts-Tableaux, Denkmünzen und dergleichen ihren unverkennbaren Werth. Ja es iſt nicht überflüſſig, ſelbſt minder vollkommene Hülfen dieſer Art, ſo viel man deren irgend paſſende erlangen kann, zu rechter Zeit mit in den Unterricht zu bringen, und außerdem noch auf anderweit zu beſchauende hinzuweiſen.*)

Das ſteigert natürlich den pädagogiſchen Wunſch, didaktiſch eine Hülfe zu gewinnen, die nicht blos vorübergehend der Geſchichte diene, ſondern auch von bleibendem Werthe ſei und damit zwiefach nütze. Der glückliche Takt hat dieſe Hülfe im geographiſchen Unterricht vermuthet, und man iſt jetzt dabei, die Geographie mit der Geſchichte auch für den niedern Schulunterricht in eine analoge Verbindung zu bringen, wie eine ſolche im Leben und in der geographiſchen Wiſſenſchaft bereits beſteht. Vielfach werden Geographie und Geſchichte in Schulen als ein combinirter Lehrgegenſtand behandelt; aber ſoweit davon Berichte bekannt geworden ſind, ſo viel aus Lehrbüchern, welche dieſe Combination recht vorzugsweiſe unterſtützen wollen, ſich entnehmen läßt, iſt es damit noch keineswegs auf einen feſten Abſchluß gekommen. Die Sache iſt ſo ſchnell nicht zu abplaniren; die wenigſten Sachkundigen wiſſen ſich unterrichtlich damit ordentlich zurecht zu helfen, geſchweige daß dies ſchon jedem Volksſchullehrer gelingen möchte. Er läuft Gefahr, in einen troſtloſen Miſchmaſch zu ge-

---

*) Mit Hintanſetzung wichtiger Gründe hört man ſogar hier und da den doch ſonſt ſo überaus bedenklichen Beſuch des hiſtoriſchen Schauſpiels, wozu es jetzt auch faſt in allen kleinen Städten von Zeit zu Zeit Gelegenheit gibt, von achtbarer Seite entweder empfehlen oder mindeſtens nicht widerrathen. (!)

Digitized by Google

rathen, aus dem kein Zurechtfinden möglich iſt, oder ſich mit Halbheiten und Bruchſtücken abzumühen, aus denen er ſelbſt nicht — wie viel weniger die Kinder — leicht ein Ganzes geſtalten könnte. Wie ſchön es auch an ſich wäre, zum Behufe möglichſter Vereinfachung der Volksſchul-Lehrgegenſtände eine innige Verſchmelzung der Geſchichte mit der Geographie, oder doch eine möglichſt vielſeitige Unterſtützung jener durch dieſe zu gewinnen, ſo werden die darauf gerichteten Wünſche vielleicht noch eine Zeit lang auf Befriedigung harren müſſen. Ein tüchtiger Schulmann aus den Herzogl. ſächſiſchen Ländern hat uns zum Troſt erſt neuerlich wieder Hoffnung gegeben, durch ihn auch dieſem Ziele näher geführt zu werden.

V. Endlich liegen auch in der gegenwärtigen Zeit noch ganz beſondere Hinderniſſe, daß vieler Orten der geſchichtliche Unterricht nicht befriedigend gedeihen will.

Es kann befremdlich erſcheinen, daß in unſerer bewegten Zeit, welche ſo viel Anregung und Förderung nach den verſchiedenſten Seiten hin gewährt, in welcher die Zahl und Art der Hülfsmittel ſo überraſchend vermehrt und vervollkommnet iſt, beſondere Hinderniſſe aufgefunden werden ſollen, welche einzelnen Beſtrebungen in der Schulwelt entgegenſtehen. Viel mehr und viel ſtärker ſollte man ſich veranlaßt glauben, von den beſondern Förderungen und Unterſtützungen zu reden, welche die Jetztzeit im Vergleich mit der frühern darbietet. —

Nun ja, es kann ja wol überhaupt keinem denkenden Manne ſchwer werden, den großen Fortſchritt unſerer Tage auf allen Wiſſens- und Könnens-Gebieten, im Bereich des geſammten Lebens, zu erkennen, die Erleichterungen und Vervollkommnungen zu begreifen, welche nach allen Richtungen hin bereits gemacht ſind und täglich gemacht werden. Es entgeht auch keinem denkenden Schulmanne das Maß der Vortheile und der Gunſt einer im Allgemeinen ungleich beſſern Lage der geſammten Verhältniſſe, unter denen er in der Schule zu arbeiten hat. Es gehörte Stockblindheit dazu, das zu verkennen. Gerade für geſchichtlichen Unterricht ſcheint nun das rege Leben und Treiben des Volks, das in allen Schichten erwachte Intereſſe an den allgemeinen politiſchen und religiöſen Beſtrebungen, ſowie an den mancherlei öffentlichen Inſtitutionen, womit der Staat und die Kirche das Leben des Einzelnen, wie des Ganzen, gliedern und entwickeln, vorzugsweiſe förderlich. In gewiſſer Hinſicht iſt dies auch unleugbar wahr, indem ſolchergeſtalt täglich ein neuer Anſtoß gegeben und empfangen wird, und das In-Frage-ſtellen mancher herkömmlicher, unangetaſteter Verhältniſſe in keiner Sphäre des Lebens eine verderbliche Stagnation zuläßt, auch im Schulleben nicht. Sobald daher der Lehrer ſich in weiſem Maße ſeinerſeits mit den allgemeinen Pulſen des Tageslebens in Berührung

Digitized by Google

erhält, kann er gewiß ſein, ſich ſelbſt und ſeinem Streben die erforderliche Friſche zu bewahren, die ſeiner Arbeit und ſeiner öffentlichen Stellung dauernde Anerkennung verſchaffen kann. Aber in dieſem weiſen Maße liegt eben der ſpringende Punkt.

Das Leben und Treiben der gegenwärtigen Zeit iſt nicht blos überhaupt ein bewegtes, es iſt ein von vielen Seiten her gewaltſam aufgewühltes, aufgewühlt in den Familien, aufgewühlt in den Gebieten der Kirche, wie des Staates. Allenthalben wogt eine endloſe Unruhe und beſteht ein bis auf den Grund reichender Zwieſpalt der Meinungen, daß es faſt zu verwundern wäre, wenn die dadurch hervorgerufene, vielſeitige Auflehnung gegen allerlei zu Recht beſtehende Verhältniſſe der Pietät und des Gehorſams, wenn die hartköpfige Oppoſition gegen ſo ziemlich alle Maßnahmen vorgeſetzter Gewalten, wenn auch die Frechheit und der Frevel am Heiligen minder ſchneidend, als es geſchieht, aufträte. —

Unruhe muß ſein, und die Gegenſätze müſſen auch auf einander platzen, um die Wahrheit und das Recht aus ihren menſchlichen Hüllen herauszuſchälen; aber das wühleriſche Treiben ſyſtematiſch opponirender Parteien, die Hand in Hand mit nur erheuchelter Ehrlichkeit und mit offenem Übermuthe, mit argliſtiger Eigenſucht und jeſuitiſcher Ausbeutung des ihnen von beſchränkten Unzufriedenen geſchenkten Vertrauens, in Kirche und Staat nur negiren, aber nichts bauen, nur geheiligte Gewalten untergraben, um ihre tyranniſche dafür zu erheben: dies in der That geſinnungsloſe, in ſeltſamer Begriffsverwirrung und Ironie ſogenannte geſinnungs**tüchtige** Treiben **muß** nicht ſein. Es iſt eine Empörung gegen göttliches und menſchliches Recht. —

Mitten in dieſe Wogenſchläge eines ſo bewegten Meeres der Jetztzeit iſt nun auch der Lehrer mit der Aufgabe geſtellt, dieſe Zeit nicht allein für ſich zu begreifen, ſondern auch die ihm anvertraute Jugend zu deren Verſtändniß anzuleiten. Das Tagesgeſchrei der Parteien zieht ihn hinüber und herüber, zumal wenn er keine bewußte Selbſtändigkeit beſitzt; der Einfluß der nächſten Umgebung gewährt in ſeltenern Fällen für ihn eine erwünſchte Stütze, und ſo iſt er der doppelten Gefahr hingegeben, dem Liberalismus und Radikalismus einerſeits, oder dem Indifferentismus und Jeſuitismus andererſeits zu verfallen.

Allerdings ſteht bewußt oder unbewußt ein Jeder in dieſem wogenden Lebensmeere der Meinungen und Strebungen, nur nicht Jeder mit verwandter Verantwortlichkeit wie der Lehrer. Es iſt ferner zunächſt gar keine zwingende Nothwendigkeit vorhanden, ja es würde dem Volksſchullehrer als eine handgreifliche Verkehrtheit aufzurechnen ſein, wenn er in ſeinem Geſchichtsunterrichte recht abſichtlich und vorzugsweiſe die Zerriſſenheit der Jetzt-

Digitized by Google

zeit ausmalen und das Leben in ſeiner bedrohlichen Auflöſung darſtellen wollte, da doch dem jugendlichen Gemüthe ſolche Zuſtände ſo erſtaunlich fern liegen, daß es vielmehr gar kein Organ dafür zu haben ſcheint. Jedoch der Lehrer für ſeinen Theil muß hierbei mit ſich in's Reine gekommen ſein, und je nachdem er ſeine Stellung gegen dieſe Erſcheinungen genommen hat, wird ſich ſeine Geſammtauffaſſung derſelben färben. —

Auf dieſem Punkte beſteht nun eben die Gefahr, ein Geſchlecht aus der Jugend heranzuziehen, mit gleicher Anmaßlichkeit und Auflehnungsſucht oder mit gleicher Glaubenloſigkeit und Gemüthserſtorbenheit, wie ſie in den Kreiſen der Alten bereits vielfach waltet. Der geſchichtliche Unterricht muß dazu als ein ganz vorzugsweiſe wirkſames Mittel erſcheinen, weil er die directeſte Aufforderung zu enthalten ſcheint, durch Tagesbilder des Lebens für ſolch Leben vorzubereiten und zu befähigen. Je weniger ſich Volksſchullehrer gegen die fraglichen Tagesbewegungen hermetiſch abſchließen können und ſollen und je weniger allen die erforderliche Reife des Urtheils und Erfahrung für dieſe Verhältniſſe zur Seite ſteht, um deſto eher ſind ſie hier mancherlei Verirrungen preisgegeben, die ſich nachmals an dem Geiſte ihrer Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther zu rächen drohen. Entweder leiten ſie die letzteren irre, ohne ſich deſſen ſelbſt klar bewußt zu ſein, oder ſie laſſen ſie gehen, wie ſie eben gehen wollen: — Beides ein großer Übelſtand für das nachmalige, bewußtere kirchliche und öffentliche Leben der Kinder. Die Lehrer, hier und da ſelbſt dem Liberalismus oder Radikalismus oder dem Indifferentismus zugeneigt, verſperren ſomit der Jugend eben ſo ſehr die Entfaltung des allein erwünſchten **edlen** Patriotismus, als der nur durch einen ächt-kirchlichen Sinn geweckten und genährten, ſittlich-religiöſen Entſchiedenheit. Wo aber dieſes Doppelziel verrückt wird, da erwächſt aus dem Geſchichtsunterricht kein Segen. Daß dieſer vieler Orten bisher nicht hat erwachſen wollen, ſcheint mir, außer in andern ſchon oben erwähnten Schwierigkeiten, auch in dem Sinn ſolcher Geſchichtslehrer begründet zu ſein, welche keine richtige Stellung gegen Staat und Kirche haben.

Dieſem Sinn glaube ich es zuſchreiben zu müſſen, wenn die in der Geſchichte zu erzählenden Begebenheiten nur obenhin äußerlich abgethan werden, ohne auf deren Kern und Bedeutung, wie auf ihren innern Zuſammenhang auch nur entfernt hinzudeuten; wenn ſie ferner farblos und todt dem Gedächtniſſe übergeben werden, ohne ſie einflußreich auf Geiſt und Sinn der Jugend ſchon durch die Darſtellung ſelbſt zu machen; oder wenn gar mit Berechnung oder aus Unkenntniß nur die Seiten derſelben betont werden, welche den Geiſt des Widerſpruchs, des platten Materialismus und der hohlen Gleichgültigkeit entzünden, ohne die ganze Thatſache in den Brennpunkt veredelter patriotiſcher und ächtchriſtlicher Auffaſſung zu bringen. Was iſt in ſolchen Fällen zu erwarten!

Digitized by Google

Das Kindesgemüth fordert nicht hochfliegende, hohle Phraſen, ſondern ihm entſprechende Nahrung aus großen Gedanken und großen Geſchichten. Ich kenne keinen größern Gedanken, als den Gedanken des lautern Chriſtenthums, und keine größere Geſchichte, als die Entwickelungsgeſchichte des chriſtlichen Lebens; und nur das Beſte, auch aus der Hiſtorie, halte ich für Kinder gut genug. Alle liberalen Verbrämungen, mit wie ernſtem und wohlmeinendem Geſicht ſie auch um die Cardinalpunkte des Lebens gehüllt werden, erſetzen die ſchlichte Geſchichte dieſer Cardinalpunkte doch lange nicht, abgeſehen davon, daß hinter ſolchen Verbrämungen gewöhnlich noch eines beſondern Pudels Kern verſteckt wird. Ein lebensfriſcher, edler Patriotismus und eine richtig und tüchtig gegründete Entſchiedenheit ſind die beiden großen Nothwendigkeiten für den Geſchichtsunterricht in unſern Schulen allen, auch in der Volksſchule; und weil in unſerer Zeit an beiden ſo gewaltig gerüttelt wird, iſt's kein Wunder, wenn beide für Den und Jenen zum Schwanken oder gar zum Fallen gebracht ſind.

Darum iſt's eine tröſtliche Wahrnehmung auch des verfloſſenen Jahres, daß tüchtige Geſchichtslehrer und Pädagogen dieſen Schaden auf's Korn genommen haben und durch ihre Arbeiten die richtige und würdige Erfaſſung der geſchichtlichen Erſcheinungen von Neuem beſtens ſicher zu ſtellen ſuchen. Es iſt ihnen darin nicht um Spreu und Schalen, es iſt ihnen um eine bedeutſame große Sache zu thun. Ihnen genügt weder ein kümmerlich patriotiſcher, noch ein kümmerlich religiöſer Nothbehelf. Was ſie wollen, wollen ſie ganz und ſprechen es darum unumwunden aus. — Das kann uns helfen und die Benutzung ſolcher Werke kann Viele wieder in's rechte Geleiſe bringen. Wer mit kräftigem Eifer und reinem Sinn den geſchichtlichen Unterricht in Volksſchulen an der Handhabe anfaßt, welche man gegenwärtig dafür als gut kennt und hat, der wird, unterſtützt von ſo mannichfach ihm zu Gebote geſtellten Hülfsmitteln, wenn nicht aller, doch der meiſten ihm dabei entgegenſtehenden Schwierigkeiten in genügendem Maße Herr werden.

Digitized by Google

Bibliographiſche Überſicht

geſchichtlicher Unterrichts-Hülfsmittel

aus dem Jahre 1846.

A. Bibliſche und Kirchengeſchichte.

1) **Hübner's** bibliſche Geſchichten mit möglichſter Anſchließung an das Original. Von **C. Frick**, und **W. Bang**, Seminarlehrer und Pfarrer. 218 S. Caſſel, Luckhardt. ¼ Thlr.

2) **J. Niſſen**, Unterredung über die bibliſchen Geſchichten. Praktiſches Handbuch für Schullehrer. 2 Bände. 2. Aufl. (1844). Kiel, Schwers. 2 Thlr.

3) **Fr. Vormbaum**, Die bibliſche Geſchichte in der evangeliſchen Volksſchule. Beitrag zur Führung eines chriſtlichen Volksſchulunterrichts. 135 S. Elberfeld, Büſcher. 12½ Sgr.

4) **N. F. Herkloß**, Geſchichte der chriſtlichen Religion und Kirche. Leitfaden für höhere Volksſchulen und Proſeminare. 69 S. Freiberg, Engelhardt. ⅙ Thlr.

5) Dr. **Rud. John**, Die Geſchichte der chriſtlichen Kirche. Dem deutſchen Volke geſchildert für Schule und Haus. 216 S. Leipzig, Feſt. ⅔ Thlr.

6) **Weſtermeier**, Paſtor, Geſchichte der chriſtlichen Kirche, fortgeſetzt bis IV. Band. 2. Aufl. (Zwingli u. Calvin.) I—IV. 1 Thlr. 11 Sgr. 6 Pf. Halle, 1837—1846.

7) Dr. **Chr. W. Niedner**, Prof., Geſchichte der chriſtlichen Kirche. Lehrbuch. 62 Bogen. Leipzig, Brockhaus. 3⅓ Thlr.

8) Dr. **G. E. F. Guericke**, Prof., Handbuch und Kirchengeſchichte. 6. verm. u. verb., z. Th. umgearbeitete Aufl. 3 Bde. Leipzig, Gebauer. 4⅔ Thlr.

9) **F. Böhringer**, Die Kirche Chriſti und ihre Zeugen, fortgeſetzt bis zum Schluß der 4. Abtheilung. (Chryſoſtomus, Olympias, Leo, Gregor d. Gr.) Zürich, Meyer. 2⅕ Thlr. I. 1—4. Abthl. 7 Thlr. 26 Sgr.

10) Dr. **F. Alzog**, Domkapitular in Hildesheim, Univerſalgeſchichte der chriſtl. Kirche. Lehrbuch für akademiſche Vorleſungen. 4. verbeſſ. Aufl. Mit einer chronolog. Tabelle und 2 kirchl. geographiſchen Karten. 1219 S. Mainz, Kupferberg. 3 Thlr. 14 Ngr. (katholiſch.)

11) **M. Kulke**, Überſicht der heil. Geſchichte A. Teſtaments mit gleichzeitiger Berückſichtigung der allgem. Geſchichte, ſynchroniſtiſch auf drei Tafeln dargeſtellt. gr. Fol. Frankfurt a. d. O., Hoffmann. ¼ Thlr.

12) **A. E. Nitſchke**, Superintendent, Kurze Religionsgeſchichte für Schulen und Confirmanden, ſo wie zur Belehrung für den evangeliſchen Bürger und Landmann. 2. Aufl. 3 Bogen. Görlitz, Heinze. ⅒ Thlr.

B. Vaterländiſche Geſchichte.

1) **A. Aumann**, Rector, Das Wichtigſte aus der vaterländiſchen Geſchichte. 2. Aufl. 3 Bogen. Grünberg, Leviſohn. ⅛ Thlr.

Digitized by Google

2) **Fr. Asmus**, Lehrer, Die merkwürdigſten Begebenheiten aus der brandenburgiſchen Geſchichte von den älteſten bis auf die neueſten Zeiten. Leitfaden für Schüler. 2. verbeſſerte und vermehrte Ausgabe. 3½ Bogen. Berlin, Nauck. ⅕ Thlr.

3) **M. Bauche**, Rector in Jauer, Leitfaden für den Unterricht in der Geſchichte des preußiſchen Vaterlandes. Nebſt Einleitung in die Geſchichtskunde überhaupt und Andeutungen der Hauptmomente der Weltgeſchichte. Für Lehrende und Lernende. 2. verm. Auflage. 7½ Bogen. Liegnitz, Kuhlmey. ⁴⁄₁₅ Thlr.

4) **P. J. Beumer**, Charakterzüge und Anekdoten aus dem Leben der Könige von Preußen und deren Generale. Ein Schriftchen für Preußens Jugend. Mit 2 Bildern. 16. 2¼ Bog. ¹⁄₃₀ Thlr. Im Dutzend ⅓ Thlr.

5) **Fr. Förſter**, Preußens Helden in Krieg und Frieden. Eine Geſchichte Preußens ſeit dem großen Kurfürſten bis zum Ende der Freiheitskriege. Biographien ſeiner großen Männer. (16—20 Lief.) 1. Lief. 2 Bog. und 2 Lithograph. Berlin, Hempel. ⅙ Thlr.

6) Dr. **Th. Tetzner**, Preußen. Geſchichte ſeines Volks und ſeiner Fürſten von der früheſten bis auf die neueſte Zeit. 2. Stereotyp=Ausgabe. 3 Bde. mit 3 Stahlſtichen. 16. 81½ Bog. Leipzig, Naumburg. 1½ Thlr.

7) **L. Süren**, Die brandenburgiſch=preußiſche Geſchichte mit ſteter Berückſichtigung der allgemeinen Geſchichte der Deutſchen, von den früheſten Nachrichten bis auf die gegenwärtigen Zeiten. I. Theil. 23⅛ Bogen. Köln, Dümont=Schauberg. 1 Thlr.

8) Dr. **E. Helwing**, Prof., Geſchichte des preußiſchen Staats. 2. Bd. 1. Abthl. des ganzen Werks 3. Theil: Geſchichte des brandenburgiſch-preußiſchen Staats während des dreißigjährigen Kriegs und im Zeitalter des großen Kurfürſten. 52¾ Bogen. Lemgo und Detmold, Meyer. 3½ Thlr. 1—3. Thl. 8¹⁄₁₂ Thlr.

9) Gemälde deutſcher Dichter zur brandenburgiſch=preußiſchen Geſchichte. Nebſt bibliſchen Kernſprüchen und einem brandenburgiſch=preußiſchen Geſchichtskalender. Erfurt, Müller. ⅖ Thlr.

10) **J. Löwenberg**, Geſchichte Preußens in gebundener Rede. Mit 4 Kärtchen und 2 Tabellen. 4. 36 S. Berlin, Hoffmann. ⅔ Thlr.

11) **Purgold**, Paſtor, tabellariſche Überſicht der deutſchen und brandenburgiſch=preußiſchen Geſchichte. 3. Auflage. 24 S. 2 Sgr.

12) Anhaltspunkte beim Unterricht in der Geſchichte der Deutſchen. Zuſammengeſtellt nach Jerrer und Wahlert. Freiberg, 1845. Craz und Gerlach. ¹⁄₂₀ Thlr.

13) **P. A. Liebler**, Deutſche Geſchichte. Für den erſten Unterricht bearbeitet. 12. Auflage. 114 S.

14) Dr. **H. Timm**, Lehrer in Parchim, Kurzer Abriß der deutſchen Geſchichte. Grundlage für den Vortrag in Bürgerſchulen und untern Gymnaſialclaſſen. 32 S. Parchim, Hinſtorff. ⅛ Thlr.

15) Prof. **Fr. Röſſelt**, kleine Geſchichte der Deutſchen für höhere Töchterſchulen und die Gebildeten des weiblichen Geſchlechts. 106 S. Leipzig, Fleiſcher. ⅓ Thlr.

16) Dr. **J. G. A. Wirth**, deutſche Geſchichte. 2. Auflage. In 20 Lieferungen oder 4 Bänden à Lief. 6 Ngr. 2. Band. 40 Bogen. Stuttgart, Hoffmann. 1 Thlr.

17) Geſchichte der Deutſchen, dem Volke erzählt von **Chr. Oeſer**. Bearbeitet unter Mitwirkung von **C. Nacke**. Erſte Lieferung. Leipzig, Einhorn. 6 Sgr. (In 6 Lieferungen vollendet.)

Digitized by Google

18) **E. Duller**, Geſchichte des deutſchen Volks. 3. Auflage in mehreren, auch illuſtrirten, Ausgaben; die Schulausgabe 1 Thlr. Berlin, Klemann.

19) Prof. Dr. **C. W. Böttiger**, Geſchichte des deutſchen Volks und Landes für Schule und Haus und für Gebildete überhaupt. 3. durchaus verbeſſerte Auflage in 8 Theilen à 1/6 Thlr. Herausgegeben von der Geſellſchaft zur Verbreitung guter und wohlfeiler Bücher. Stuttgart, Scheible und Rieger.

20) Deutſche Geſchichte in deutſchen Liedern. Von Karl dem Großen bis auf unſere Zeit. 1. und 2. Heft 11 1/4 Bogen. Ulm, Heerbrandt und Thämel. 8 Sgr. (Würtembergiſcher Volksſchriften=Verein 1845.)

21) **H. v. Sydow**, Geſchichte der Deutſchen in einzelnen poetiſchen Darſtellungen der Hauptmomente von den ausgezeichnetſten Dichtern Deutſchlands. 2. Bd. 6—9. Heft. gr. 12. Meißen, Gödſche. 24 Sgr.

22) Dr. **H. Kletke**, deutſche Geſchichte in Liedern, Romanzen, Balladen und Erzählungen deutſcher Dichter geſammelt und mit Anmerkungen verſehen. Für Schule und Haus. 542 S. Berlin, Adolph. 1 1/2 Thlr.

C. Allgemeine Geſchichte.

1) Methodiſcher Leitfaden zur leichtern Ertheilung eines gründlichen und vielſeitig bildenden Unterrichts in der Weltgeſchichte für Secundar=, Bezirks= und höhere Bürgerſchulen, Progymnaſien und Seminare. 230 S. St. Gallen und Bern. Huber. 16 Ngr.

2) **E. Kappe**, Geſchichten aus der Geſchichte. 4. Aufl. Meurs. 2/15 Thlr.

3) **Purgold**, Paſtor, tabellariſche Überſicht der allgemeinen Weltgeſchichte für Schüler und Schülerinnen. 3. Auflage. 24 S. 2 Sgr.

4) Dr. **Joh. Beck**, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeſchichte für Schule und Haus. 1. Curſus: Für untere und mittlere Claſſen höherer Unterrichtsanſtalten. 4. durchaus verbeſſerte und vermehrte Ausgabe. Hannover, Hahn. 206 S. 12 1/2 Sgr. 2. Curſus: Griechen und Römer. 2. Ausgabe. 272 S. 3/4 Thlr.

5) Prof. **Fr. Röſſelt**, kleine Weltgeſchichte für Bürger= und Gelehrtenſchulen. 4. ſehr umgeänderte Aufl. 204 S. Leipzig, Fleiſcher. 12 1/2 Sgr.

6) Dr. **Th. Tetzner**, Allgemeine Geſchichte in Verbindung mit Geographie. Leitfaden. Langenſalza. 1/3 Thlr.

7) Dr. **J. F. W. Hartmann**, Oberlehrer in Berlin, Überſicht der Welt= und Völkergeſchichte. Leitfaden für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen ꝛc. 105 S. Berlin, Klemann. 9 Sgr.

8) **Fr. Marggraf**, Leitfaden beim erſten Unterricht in der Weltgeſchichte für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Berlin, Oehmigke (1845). 1/4 Thlr.

9) Prof. **Theodor Dielitz**, Grundriß der Weltgeſchichte für Gymnaſien und Realſchulen. 5. Auflage. Berlin, Duncker. 206 S. 1/2 Thlr.

10) Dr. **R. W. Fritzſche**, Überſicht der allgemeinen Geſchichte zum Gebrauch in den untern Gymnaſialclaſſen. Mit Rückſicht auf das neue Geſchichtsreglement für die ſächſ. Gymnaſien. 2 1/4 Bg. Leipzig, Fritzſche. 1/6 Thlr.

11) **Joh. Nep. Uſchold**, Profeſſor in Amberg, Grundriß der allgemeinen Geſchichte für lateiniſche Schulen und Anfänger. 3. verbeſſerte Auflage. 9 1/2 Bogen. München, Lindauer. 2/5 Thlr.

12) **Chr. Oeſer**, kurzer Abriß der allgemeinen Weltgeſchichte für Schulen und zum Privatunterricht. 2. revidirte Auflage. 240 S. Leipzig, Einhorn. 1/3 Thlr.

Digitized by Google

13) **J. E. Siebert** (in Reval), Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte für Kreisſchulen und die untern Claſſen der Gymnaſien. 219 S. Reval, Kluge. 18 Sgr.

14) Dr. **E. A. Schmidt**, Grundriß der Geſchichte. I. Alte Geſchichte. 5. Aufl. 138 S. Berlin, Trautwein. 12½ Sgr.

15) Dr. **Conſt. Höfler**, Prof. in München, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeſchichte. 1. Bd. 2. Abthl. (Alterthum.) 14¼ Bog. München 1845. ⅓ Thlr. (Auf Befehl des Königs von Baiern!)

16) Prof. **Welter**, Lehrbuch der Weltgeſchichte. I. Alte Geſchichte. 8. Aufl. II. Mittlere. 7. Aufl. à ½ Thlr. Derſelbe, Lehrbuch der Weltgeſchichte im Auszuge. 5. Auflage. 382 S. ⅚ Thlr.

17) Prof. **Annegarn** (in Braunsberg), Weltgeſchichte für die katholiſche Jugend. Im Auszug; 3. vermehrte und verbeſſerte Auflage von einem kathol. Geiſtlichen. 518 S. Münſter, Theiſſing. ⅚ Thlr. Das Hauptwerk hat 7 Bände zu 2⅔ Thlr.

18) Prof. **A. L. Hermann** (in Dresden), Allgemeine Weltgeſchichte bis auf die neueſte Zeit. Für alle Stände. 3. Aufl. (8 Bilder und 8 Charten). Meißen, Gödſche. 580 S. 2 Thlr. Auch unter dem Titel: Lehrbuch der allgemeinen Weltgeſchichte für höhere Bildungsanſtalten und Gymnaſien. Mit 4 Charten. 1⅚ Thlr.

19) **W. J. Neſſel**, Handbuch der Univerſalgeſchichte für gebildete Leſer. I. Abtheil.: Allgemeine Geſchichte des Alterthums. Wien, Doll. 1—3. Lief. 19 Bogen. $^3/_{10}$ Thlr. (Vollſtändig mit 5 Bildern in 5—6 Lieferungen.)

20) Dr. Prof. **Ficker**, Grundriß der Weltgeſchichte. I. Abtheilung: Geſchichte des Alterthums. Mit einer Einleitung in das geſchichtliche Studium. 20½ Bogen. Olmütz, Holzel. 1⅓ Thlr.

21) Dr. **A. Henne**, Profeſſor in Bern, Allgemeine Geſchichte von der Urzeit bis auf die heutigen Tage. Schaffhauſen, Brodtmann. (cpl. in 3 Bänden ca. 150 Bog. und ca. 12 Thlr.) Bisher erſchienen des 1. Bds. 1. u. 2. Buch.

22) Dr. **H. Dittmar**, Geſchichte der Welt vor und nach Chriſtus, mit Rückſicht auf die Entwickelung des Lebens in Religion und Politik, Kunſt und Wiſſenſchaft, Handel und Induſtrie der welthiſtoriſchen Völker. cpl. in 4 Bänden. 2. Bd. 1. Lief. 320 S. Heidelberg, Winter. 24 Sgr. I. 1. 2. II. 1. 2 Thlr. 14 Sgr.

23) Prof. Dr. **J. W. Loebell** in Bonn, Weltgeſchichte in Umriſſen und Ausführungen. 1. Band. 604 S. Leipzig, Brockhaus. 2 Thlr.

24) **F. G. S. Albrecht**, Gymnaſiallehrer, Weltgeſchichte. Lehrbuch für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen und zum Selbſtunterricht. 1. Theil: Alte Geſchichte (Geſchichte der alten orientaliſchen Völker und der Griechen mit Inbegriff der Macedonier). 309 S. Mainz, Kupferberg. ⅚ Thlr.

25) Dr. **Karl Ramshorn** (in Leipzig), Allgemeine Weltgeſchichte für die Jugend. I. Abtheilung: Alte Geſchichte. 196 S. 1 Charte. Leipzig, Baumgärtner. 18 Ngr.

26) **Chr. Gottl. Scholz**, Superintendent, Allgemeine Weltgeſchichte. Für Geſchichtsfreunde aus allen Ständen. I. Band: Alte Geſchichte bis Auguſtus. 1. Heft. 4 Bogen. Langenſalza, 1845. Schulbuchhandlung. ⅙ Thlr.

27) **Held** und **Corvin**, Illuſtrirte Weltgeſchichte. Fortgeſetzt bis 29. Lief. (bis S. 320 des 2. Bandes). Leipzig, Hartknoch. ⅙ Thlr.

28) Populäre Weltgeſchichte vom Anfang der hiſtoriſchen Kenntniß bis zur Gegenwart. Vollſtändig in 16 Theilen oder 6 Bändchen. 2. Auflage. 16. 228⅛ Bogen. Leipzig, Thomas. 3⅙ Thlr.

Digitized by Google

29) **K. v. Rotteck's** Allgemeine Geſchichte. 17. Auflage. Mit vollſtändigen Ergänzungen bis auf die neueſte Zeit, von Dr. **K. H. Hermes**. In 12 Bänden. 2. Stereotyp-Ausgabe in Taſchenformat mit 26 Stahlſtichen. 4—28. Lieferung à 1/5 Thlr. Braunſchweig, Weſtermann. — Daſſelbe im Auszuge für's deutſche Volk, mit beſonderer Berückſichtigung der deutſchen und Culturgeſchichte. 495 S. Ebendaſ. 2 Thlr.

30) Derſelbe, Allgemeine Weltgeſchichte für alle Stände, von den früheſten Zeiten bis 1840, mit Zugrundlegung ſeines größern Werkes. 6. Original-Auflage. 5 Bände à 2/3 Thlr. 1—3. Bd. 16. Stuttgart, Scheible und Rieger.

31) Prof. **F. C. Schloſſer**, Geſchichte des 18. und 19. Jahrhunderts. Mit beſonderer Rückſicht auf geiſtige Bildung. 6. Band. 3. Ausgabe. Heidelberg, Mohr. 3 1/3 Thlr.

32) **K. H. Hermes**, Geſchichte der letzten 25 Jahre. 3. Band. 5. umgearbeitete Auflage. 1—4. Lief. mit 2 Stahlſtichen à 6 Ngr. 320 S. Braunſchweig, Weſtermann.

33) **E. Burckhardt**, Allgemeine Geſchichte der Gegenwart. Für denkende Leſer aller Stände. 1. Jahrgang, das Jahr 1845. 12 Hefte. 1. Heft 74 S. 1 Portrait, 1 Charte. cpl. 2 2/3 Thlr. Nordhauſen, Roſenthal.

34) **Fr. Th. Vernaleken**, Geſchichtliches Leſebuch für die Jugend. 3 Theile 1 1/3 Thlr. St. Gallen, Huber.

D. Geſchichts-Bilderwerke.

1) Bibel-Bilder, oder bibliſche Darſtellungen aus der heiligen Schrift. Nach Ölgemälden von **Weſtall** und **Martin**. In Holzſchnitt. 2 Theile in 1 Band. 96 Blätter. 8. Leipzig, Weigel. (Früher 6 Thlr.) herabgeſetzt auf 1 1/3 Thlr.

2) Schul-Bilderbibel in gr. Fol. 30 Bilder, 12 zum Alten, 18 zum Neuen Teſtament. Herausgeg. vom Pfarrer **Fliedner** zu Kaiſerswerth. 2 2/3 Thlr.

3) Illuſtrirte bibliſche Geſchichte. 8 Lieferungen. Stahlſtiche. Leipzig, Payne. à 1/3 Thlr.

4) **C. F. Meyer**, Bibliſche Bilder für Schule und Haus. Nach den vorzüglichſten Werken herausgegeben. In Tondruck lithographirt. gr. Fol. 1—3. Lief. 2 Thlr. Zürich, Meyer und Zeller.

5) Bildniſſe der deutſchen Könige und Kaiſer von Karl dem Großen bis Franz II. Gezeichnet von **H. Schneider**, mit Lebensbeſchreibungen von **Fr. Kohlrauſch**. 1. Abtheilung. 8 Hefte (bis Maximilian I.). Gotha, Perthes. 4 Thlr.

6) Die deutſchen Kaiſer. Nach den Bildern des Kaiſerſaales im Römer zu Frankfurt a. M. in Kupferſtich und Farben. Mit Lebensbeſchreibungen von **A. Schott**. Fortgeſetzt bis zur 16. Lieferung (bis Friedrich III.). Frankfurt, Schmerber, 2 1/3 Thlr. Doppellieferungen, 4 Bilder und 6 Bogen Text.

7) Bildergallerie zur allgemeinen Weltgeſchichte von **A. L. Hermann** (ſiehe oben) in 8 Abtheilungen. Text von **Ziehnert**. Neue Auflage in 13 Heften à 5 1/2 Sgr. Meißen, Gödſche.

Digitized by Google

E. Geſchichts-Charten.

1) **C. A. F. Mohr**, Geſchichtstafel. Vergleichende überſicht des Wiſſenswertheſten aus der Welt-, Religions- und ſächſiſchen Geſchichte. Für Volksſchulen. Leipzig, Klinkhardt. ¼ Thlr.

2) **K. v. Spruner** und **S. Hänle**, Tabellen zur Geſchichte der deutſchen Staaten und ihrer geſchichtlichen Geographie. 1—3. Lief. (bis 843). Fol Gotha, Perthes. 2¾ Thlr.

3) Dr. **Kiepert**, Bibel-Atlas zum Lisko'ſchen Bibelwerk ꝛc. 9 Charten. 2 Tafeln. 23 Seiten Text. Berlin, Müller. 1 Thlr. So auch deſſen Charten zur Stereotyp-Prachtbibel deſſelben Verlags.

4) **C. Ohmann**, Wandcharte von Paläſtina zur Zeit Jeſu und ſeiner Apoſtel. — Reich Jeruſalem zur Zeit der Kreuzzüge. 9 Bl. Imp.-Fol. Berlin, Kortmann. 1½ Thlr.

5) **F. Voigt**, Hiſtoriſcher Atlas der Mark Brandenburg. Zweite und letzte Lieferung. 3 Fol.-Bl. und 5⅛ Bog. Text. Berlin, Reimer. 1⅓ Thlr. cpl. 3⅓ Thlr.

6) **Fr. R. Schaarſchmidt**, Kleiner hiſtoriſch-geographiſcher Atlas in 26 Charten in 4., als Grundlage für den Geſchichtsunterricht und mit erläuterndem Text. 8. 3 Bog. Text. Meißen, Goedſche. 1⅓ Thlr.

7) **Meder**, Schulatlas der alten Welt in 13 Charten. 3. Lief. (5 Charten in 4.) Wolfenbüttel, Holle. ⅙ Thlr. Alle 13 Charten ½ Thlr.

8) Dr. **Pompper**, geographiſch-hiſtoriſcher Hand-Atlas, als Leitfaden zum Geſchichtsunterricht; für Bürger- und Realſchulen. 1. Abtheil. 3 Charten zur alten Geſchichte. Leipzig, Barth. 12 Sgr.

9) **J. V. Kutſcheit**, Hand-Atlas der alten Geſchichte und Geographie für Schulen. 10 Charten. Einzelne Charten ¼ Thlr. Berlin, Schröder.

10) **C. Ohmann**, hiſtoriſch-geographiſche Wandcharte der alten Welt. 3. und. 4. Charte, jede mit 13 Zeitdarſtellungen, jede in 9 Bl. Mit Text. Berlin, Kortmann. Jede Charte 2¼ Thlr.

11) **C. Ohmann**, hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas der alten Welt, enthaltend 13 Zeitdarſtellungen in 4 Charten mit Text. Fol. Berlin, Kortmann. 1⅓ Thlr.

12) **K. v. Spruner**, hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas. Fortgeſetzt bis zur 9. Lief. (7 Charten Fol.) Gotha, Perthes. 2 Thlr. (1—9. Lief. 18 Thlr.)

13) Dr. **E. Käſtner**, Wandcharte der alten Welt, zum Gebrauch beim Geſchichtsvortrag in Schulen. 9 Bl. Roy.-Fol. Clausthal, Schweiger. 2½ Thaler.

Digitized by Google

Umſchau
in der geſchichtlichen Literatur.

Vorbemerkung.

Es kann hier nicht die Aufgabe ſein, den ganzen Schatz, den die voranſtehende Überſicht bezeichnet, Werk für Werk durchzumuſtern, um neben jedes Werk ein gedrängteres oder ausführliches Urtheil zu ſetzen. Das widerſpräche, wie dem Zwecke dieſes Jahresberichts, ſo auch dem Bedürfniſſe derer, für deren Handgebrauch er ſich nützlich erweiſen will. Nur eine Auswahl, die zum Theil von unbeſiegbaren Hinderniſſen mit beſtimmt und dadurch weſentlich gerechtfertigt iſt, biete ich hier dar: Einiges zur Warnung, das Meiſte für die einen oder andern Schulverhältniſſe in höherem oder niederem Grade zur Empfehlung. — Leider iſt es mir dies Mal noch nicht vergönnt geweſen, aus der „Allgemeinen Zeitſchrift für Geſchichte“ von Prof. Dr. W. A. Schmidt das Eine oder Andere mitzutheilen, wie es zu wünſchen wäre, und ich muß in dieſem Punkte um ſo mehr auf das nächſte Jahr vertröſten, als es bis dahin wahrſcheinlich auch ermöglicht ſein wird, für die geographiſche Abtheilung dieſes Berichts noch „Froriep's Jahrbuch über die Fortſchritte der Geographie ꝛc.,“ ſo wie „Lüddes' Zeitſchrift für vergleichende Erdkunde“ benutzen zu können. Es wird damit eine ſpeciellere Journalſchau in Verbindung zu bringen ſein, welche das, was Geographie und Geſchichte berührt, und eine nennenswerthe praktiſche Seite aufhellt, kurz referirend darlegen kann. Freilich muß auch Nennenswerthes erſcheinen. Im Jahre 1846 iſt deſſen blutwenig geweſen. Probeweiſe ſchalte ich ein kleines, aber lehrreiches Stück hier mit ein, indem ich zugleich den Wunſch nicht verhehle, es möchte eine mehrſeitige, freundliche Handbietung im Intereſſe der Sache, durch Öffnung des für Jeden wieder andersartig bereicherten Schatzes praktiſcher Erfahrungen die Bedeutſamkeit des Inhalts unſeres überſichtlichen Jahresberichts erhöhen helfen.

Digitized by Google

1) J. Niſſen, Unterredungen über die bibliſchen Geſchichten. [A. 2.]*)

Ein Buch, ganz für eines chriſtlichen Volksſchullehrers Hand. Aber es gehört eine geweihte Hand, ein geweihtes Herz zu ſeinem Gebrauch und zu ſeinem Verſtändniß, da es weit mehr als mit dem bloßen äußern geſchichtlichen Verlauf, ſich mit der innern Entfaltung der Arbeit des Geiſtes Gottes am Herzen des Einzelnen, wie des ganzen Menſchengeſchlechts befaßt und darauf ausgeht, nicht blos ein rationelles Verſtändniß, ſondern ein auf das Wort und die Liebe Gottes und unſers Heilandes gegründetes chriſtliches Leben anzubahnen. Die Unterredungen ſind nicht in katechetiſcher Form, ſie ſind mehr homilienartig, mit zwiſchen-eingeſtreuten Fragen, kurzen Winken, Hindeutungen auf Bibelſtellen und kirchlichen Geſängen. Einige ließen ſich als wahre Kinderpredigten benutzen. Lehrer, denen der Unterricht im Chriſtenthum nicht der Kern und Stern ihrer ganzen Lehrthätigkeit iſt und die nicht ſelbſteigene Erfahrungen an ihrem Herzen gemacht haben, wodurch ſie näher zu Chriſto geführt ſind, werden den Verfaſſer oft nicht verſtehen. — Übrigens zeugen die Unterredungen von großer Schriftkenntniß und führen deshalb gut in die heilige Schrift hinein.

2) Journal-Excerpt aus dem Brandenburger Schulblatt 11. Jahrgang S. 149 und 150; den Unterricht in der bibliſchen Geſchichte betreffend.

„Ihr denkt doch wol nicht, daß ich von meinen bibliſchen Geſchichten laſſen werde, die mir, ich möchte ſagen, von Mutterleib und Kindesbeinen an unzählig viel zu gut und noch jetzund gethan! Ich glaube ſogar, wir, und unſer Volk zumal, ſind in der religiöſen Weltanſchauung, ſelbſt in Sitte, Denk- und Lebensweiſe dem Abraham näher, als dem Arminius oder Marbod, und ich behaupte kühn, unſere Hüterjungen und Landkinder können von den jüdiſchen Hirten, von Abraham, der den Namen Gottes predigt, von David, der Muſik und Lieder, nicht aber dumme Streiche beim Viehhüten macht, mehr Gutes lernen, als von etlichen Dutzend Bärenhäutern aus den deutſchen Urwältern, von vielen Schaaren turnierender und minnender Ritter, oder von den ſchnapſenden Bauern und Branntwein brennenden Emiren der Jetztzeit. Der religiöſe und ethiſche Gehalt, ja ſelbſt die Sprech- und Anſchauungsweiſe der Schrift ſind nun einmal in unſerer Luſt heimiſch und vaterländiſch bei uns geworden; alle chriſtlichen Völker haben, ſo zu ſagen, daſſelbe Jugendland, dieſelbe Kindheit, dieſelbe Liebe in Bethlehem und auf Golgatha; unſere deutſche Geſchichte beſonders wird uns ſchwerlich

*) Das Eingeklammerte bezieht ſich auf die vorangeſchickte bibliographiſche Überſicht.

Digitized by Google

die heilige erſetzen können. Da hört man faſt ja von nichts, als von Königen und Fürſten, und die können für unſere Bauernkinder nicht gut Vorbilder ſein; darum nicht, weil in den Dorfſchulen keine Prinzen ſitzen. Kain und Abel, Abraham und Joſeph ſind, ich wette, ihnen näher, als Karl der Große und Friedrich der Einzige. Das Abſtrahiren, das Übertragen von fremden Lebensgebieten auf ihre Verhältniſſe gelingt der ländlichen Jugend ſchlecht!"

3) **K. F. Herklotz**, Geſchichte der chriſtl. Religion und Kirche. Leitfaden für höhere Volksſchulen und Proſeminare. [A. 4.]

An Hülfsmitteln dieſer Art iſt nicht gerade Überfluß, und deshalb iſt auch dies kleine Buch nicht unwillkommen, da es den Stoff in compendiöſeſter Form auf Paragraphen vertheilt, zum Behufe erleichteterer Auffaſſung und Feſthaltung zuſammenfaßt, mit beſonderer Hervorhebung des Wichtigſten. Nach dem Bedürfniſſe der Volksſchule ſind nicht alle Zeiten gleich, ſondern außer den Zeiten des Beginns der chriſtlichen Kirche nur noch die Zeiten der Reformation etwas vollſtändiger bedacht. Freilich iſt auch dabei Alles immer noch kurz und gedrängt. Wer etwas mehr bedarf, wird ſich ſchon für das Volksſchulbedürfniß nach dem bekannten Büchlein von W. Leopoldt: „Geſchichte der chriſtlichen Kirche" umſehen müſſen. Durch beſondere Tabellen werden auch diejenigen weltgeſchichtlichen Data zuſammengefaßt, welche zum nähern Verſtändniß der Kirchengeſchichte wichtig ſind.

4) **W. Weſtermeier**, Geſchichte der chriſtlichen Kirche. Fortſetzung. [A. 6.]

Der beſondere Zweck bei der Ausarbeitung dieſes Werks iſt die Verbindung des erbaulichen Moments mit dem belehrenden. Der Kreis, für den es berechnet bleibt, iſt das für kirchliches Leben ſich intereſſirende Volk, der Mittelſtand. Das in der 2. Abtheilung des IV. Bandes enthaltene Leben Zwingli's und Calvin's ſchließt ſich in äußerer Form und innerem Gehalt eng an das vorige Bändchen „Luther's Leben'" an. Die hinreichend ausführlichen Lebensſchilderungen bleiben eine gute Quelle auch zur Benutzung im Volksſchulunterricht, ſo daß das Buch ſowohl trotz, als wegen ſeines ſpeciellen Zwecks der Aufmerkſamkeit der Volksſchulleher werth iſt.

---

5) **A. Aumann**, Das Wichtigſte aus der vaterländiſchen Geſchichte. [B. 1.]

Dieſer gedrängte Abriß kann nicht ſowohl beim biographiſchen, als beim chronologiſch-überſichtlichen Geſchichtsunterricht, der dem herkömmlichen Gange folgt, als Wegweiſer dienen. Die Angaben ſind kurz, bisweilen gehäuft, halten ſich an die Regenten

Digitized by Google

reihe in der deutſchen, wie in der auf den letzten 10 Seiten umrißlich zuſammengefaßten brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte und beſchränken ſich faſt nur auf die namhafteſten Facta, wobei ſie jedoch im Einzelnen hie und da überraſchend detailliren. Das Büchlein kann die hiſtoriſchen Tabellen erſetzen und vielleicht noch beſſer als kurzes Wiederholungs-Hülfsmittel, denn als Unterrichts-Grundlage nützen. Wie zu erwarten, ſind die letzten Jahrzehnte minder ſkizzenhaft, als die ältern Jahrhunderte abgefunden. Andeutungen von Beachtung berichtigter Geſchichtsauffaſſung im Einzelnen begegnet man an mehreren Stellen; aber Andeutungen über das Volksleben finden ſich nur wenige, ganz aphoriſtiſche.

6) **Fr. Nöſſelt**, kleine Geſchichte der Deutſchen für höhere Töchterſchulen. [B. 15.]

Dies Büchlein iſt nur ein Auszug aus deſſelben Verfaſſers vor faſt 20 Jahren herausgekommenem „Lehrbuch der Geſchichte der Deutſchen.“ Es ſpiegelt die auch aus den übrigen Nöſſelt'ſchen Geſchichtsſchriften bekannte, auf's nächſte, äußere Bedürfniß berechnete, nicht unpraktiſche Weiſe der Belehrung. Faſſung und Zertheilung des Stoffs ſind für äußere Geſchichtskenntniß nicht unzweckmäßig; aber den Geiſt und Kern der Geſchichte findet man ſchwer, und das Leben des Volks in Sitte und Recht, Arbeit und Verkehr u. ſ. w. iſt kaum flüchtig berührt. Dieſe Weiſe der Geſchichtserzählung überlebt ſich aber von Jahr zu Jahr immer mehr. Ferner: Von einer für Töchterſchulen berechneten Geſchichtsſchrift erwartet man auch recht eigens für das weibliche Geſchlecht herausgehobenen Stoff. Hier iſt davon nur an 3—4 Stellen einigermaßen etwas zu finden; im Übrigen können Knaben das Buch auch leſen, und höhere Töchterſchulen müſſen's gerade auch nicht ſein, um dieſen Stoff zu verſtehen. Das Buch iſt in der Hauptſache eines, wie's ſchon viele gibt, nach denen die Nachfrage geringer zu werden begonnen hat.

7) **Chr. Oeſer** und **C. Nacke**, Geſchichte der Deutſchen, dem Volke erzählt. [B. 17.]

Die von dieſem neuen Werke ſeither erſchienene erſte Lieferung läßt zwar kein vollgültiges Urtheil über den möglichen Werth des Ganzen zu; aber man kann aus ihr den Plan ahnen, wonach daſſelbe angelegt ſein mag. Dieſem Plane muß man die Gerechtigkeit widerfahren laſſen, ihn dem vorgeſteckten Ziele entſprechend zu finden. Die faßliche, doch edle und friſche Sprache, die dem Volksſinn den geſchichtlichen Stoff vorhält, der nach Abſtreifung aller kritiſchen Gelehrſamkeit und Weglaſſung des dürren Zahlenwerks die lebenvollen Thatſachen hervortreten läßt, ſo wie die hie und da eingewebten kleinen Dichtungs-Proben, die Kürze und Rundung

Digitized by Google

der einzelnen Kapitel laſſen es ahnen, daß das ganze Werk ein weder zu hölzernes noch zu breitverſchwimmendes Bild des deutſchen Volks- und Fürſtenlebens werden kann. Der Mangel faſt alles Zahlenanhalts ſollte nicht zu beklagen bleiben. *)

8) Dr. Timm, kurzer Abriß der deutſchen Geſchichte. [B. 14.]

Äußerlich unterſcheidet ſich dieſer Tabellen-ähnlich aufgeſtellte Abriß nicht auffallend von ſonſt bekannten derartigen tabellariſchen Werkchen. Die erſte Spalte gibt das Jahr, die zweite größte die äußere Geſchichte, die dritte nur hie und da einmal mit einer Angabe bedachte, die innere und gleichzeitige Geſchichte. Ja, man vermißt ſogar die ſonſt bei ſolchen Tabellen gebräuchliche Reichhaltigkeit und iſt verſucht, das Ganze für eine nicht eben mühereiche Arbeit anzuſehen. Doch bei näherer Durchleſung merkt man wohl, daß die Angaben einer ſachlichen Entwickelungsfolge angepaßt ſind, wie ſie der ausführende Geſchichts-Vortrag feſtgehalten wiſſen will. Die Angaben für die innere Geſchichte ſind bisweilen nur zu allgemein, bisweilen nicht erheblich genug. Anderwärts findet man mehr. — Für Landſchullehrer iſt das Buch nicht. Man könnte es etwa Knaben von 13 — 14 Jahren in gewöhnlichen Stadtſchulen in die Hand geben.

9) E. Duller, Geſchichte des deutſchen Volks. [B. 18.]

Das iſt in mehr als einer Beziehung ein recht gutes Buch. Es iſt reich an verſchiedenartigen Darſtellungen aus dem Leben des deutſchen Volks, wie es von Alters her, ſowohl auf den jetzigen engern, als auf den früher weitern Grenzen Deutſchlands, ſich entfaltet hat. Es hält dabei eine ſchöne Rundſchau auch über ſolche uns Deutſche angehende Begebenheiten, welche gewöhnlich außer Acht gelaſſen werden. Vornehmlich hebt es allenthalben die Zuſtände des Volks in den verſchiedenen Jahrhunderten mit Fleiß hervor, um daran zu zeigen, wie es unter allerlei Nöthen und Kämpfen, durch herrliche Thaten und kräftigen Rath bei Druck und Knechtung, wie bei freudiger Erhebung in den verſchiedenen Gauen geſtanden iſt. Dabei fehlt es nicht an Glanzbildern, wie an Schreckbildern der Herren und Fürſten; aber ſie haben überall ihre Folie an dem Sinn und an der Sitte, an der Kraft und Größe, an der ganzen Art und dem ganzen Geiſte des **Volks**. Das edle Bürgerthum mit ſeiner Kraft und ſeinem Leben, mit ſeinem ihm uralt angeſtammten,

---

*) Ein Blick in die folgenden Lieferungen wird den Leſer überzeugen, daß auch auf das Chronologiſche Rückſicht genommen worden iſt. Wir halten es übrigens für einen beſondern Vorzug des ganzen Werkes, daß den Schilderungen der Volkszuſtände die größte Aufmerkſamkeit gewidmet iſt. Das Ganze zerfällt in 7 größere Abſchnitte: das Buch der Helden, der Könige, der Ritter, der Bürger, der Reformation, das Buch der Schmach, das Buch deutſchen Ruhmes. C. R.

Digitized by Google

nachmals mehr oder minder getrübten und dann wieder verherrlichten Inſtitutionen, ſteht, genau beſehen, im Centrum dieſer Darſtellungen. Sie wollen für's Volk über das Volk gegeben ſein und neben den Fürſten auch dieſem ſein Recht laſſen und wahren. — Dazu kommt, daß das Alles in kerniger, dem Volke wohlgefälliger, unverkünſtelter und ungeleckter Sprache geſchrieben iſt, treu und wahr, ſo recht aus einem des Volks Größe und des Volks Noth erſchauenden und mitfühlenden Herzen. Klar und genau, ja oft mit ſehr ſelten anderswo geleſenen Details, u. A. mit fleißiger Berückſichtigung deſſen, was Schmitthenner ſo trefflich über das Volksleben in ſeine „Deutſche Geſchichte" verflochten, iſt das Duller'ſche Buch der Empfehlung auch gerade für die Hand des Volksſchullehrers ganz werth. Könnte man's doch gleich Alles ſo wieder erzählen! Doch Jeder ſehe, wie er's treibe!

---

10) **C. Kappe**, Geſchichten aus der Geſchichte. [C. 2.]

Sind in der jetzigen vierten Auflage ein unveränderter Abdruck der erſten Auflage; nur eine Einleitung iſt hinzugekommen. Sie ſind aber auch in dieſer ungeänderten Form ganz geeignet und werth, in Volksſchulen als Leitfaden des Unterrichts aus der Weltgeſchichte, ſowie als Leſeſtoff dabei benutzt zu werden; denn der Sinn und Geiſt, in dem ſie geſchrieben ſind, iſt trefflich und lauter, ſo daß der ſüddeutſche Volksſchriften-Verein, der dies Büchlein mit in den Kreis der von ihm verbreiteten hereingezogen hat, dadurch gewiß viel Segen ſtiften wird.

11) **Fr. Marggraf**, Leitfaden beim erſten Unterricht in der Weltgeſchichte. [C. 8.]

Dieſer für das erſte Bedürfniß höherer Schulanſtalten berechnete Leitfaden verbindet mit erforderlicher Berückſichtigung der geographiſchen Grundlagen eine vorwaltend biographiſche Behandlung des Stoffs und empfiehlt ſich dadurch, ſo wie durch ſeine faßliche Darſtellung. Der beſchränkte Raum ließ nur große Kürze und Gedrängtheit zu.

12) Dr. **J. Beck's** Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte. 1. Curſus. 4. Auflage. [C. 4.]

Dies Lehrbuch, das für untere und mittlere Claſſen höherer Unterrichtsanſtalten beſtimmt iſt, hat mit jeder neuen Ausgabe an erhöhter Brauchbarkeit gewonnen. Die ſyſtematiſche Gliederung des geſchichtlichen Stoffs bei den einzelnen Paragraphen in beſtimmte Hauptpunkte iſt der klaren Auffaſſung und der feſten Einprägung durch die Schüler ſehr förderlich; bei dem Lehrer verhütet ſie die Verweitläufigung. Die chronologiſch-ſynchroniſtiſche Behandlung verhilft in jeder Periode zu einem hellen Geſammtblick über das

Digitized by Google

ganze Gebiet, und auch die literariſchen und künſtleriſchen Zeitbeſtrebungen, ſo wie hie und da die religiöſen Bewegungen — wie ſie für das Staatsleben im Großen von Belang werden — finden eine der Gedrängtheit des Raumes entſprechende Beachtung. Vornehmlich der eigenthümlichen Hervorhebung der Hauptpunkte in den großen Begebenheiten, wie im Leben der berühmteſten Perſonen wegen verdiente dies Lehrbuch beim Geſchichtsunterrichte auch in ſolchen ſtädtiſchen Schulen (Bürgerſchulen) benutzt zu werden, wo die Zeit vergönnt iſt, einen förmlichen weltgeſchichtlichen Unterrichtscurſus durchzumachen.

Die äußerſt zweckmäßig gearbeiteten ſynchroniſtiſchen Tabellen zu dieſem Curſus ſind jetzt geſondert zum zweiten Mal ausgegeben.

13) Prof. **Th. Dielitz**, Grundriß der Weltgeſchichte für Gymnaſien und Realſchulen. 3. Auflage. [C. 9.]

Zwar werden höchſtens Lehrer an den obern Claſſen von Bürgerſchulen, wenn dieſe tüchtig ſind, in dem Falle ſein, von dieſem Buche Gebrauch zu machen; jedoch kann man jeden Lehrer auf dies wieder vermehrte und verbeſſerte Werk empfehlend aufmerkſam machen, da es in klarer, überſichtlicher, geiſtvoller Darſtellung einen großen Reichthum der geſchichtlichen Verhältniſſe und der Momente der geiſtigen Entwickelung der verſchiedenen Völker enthält. Es wendet ſich mit ſo viel Vorliebe der Völkercultur und den innern Lebensfortentwickelungen in den Staaten zu, daß man mit ſeiner Hülfe leichter als durch manch anderes Lehrbuch von gleichem Umfange in den Geiſt der Geſchichte eingeführt wird. Gerade um dieſer Urſache willen verdient das Buch auch von andern, als nur von Gymnaſial- und Realſchullehrern der Beachtung. Die angefügte Regentengeſchichte des preußiſchen Staates kommt preußiſchen Lehrern dabei ohnehin noch zu Statten.

14) Dr. **Hartmann**, überſicht der Welt- und Völkergeſchichte. [C. 7.]

Die äußere Einrichtung dieſes nur zur Grundlage bei Geſchichtsvorträgen beſtimmten Büchleins iſt dieſe: In den 3 Haupt-Zeiträumen der Weltgeſchichte (alte, mittlere, neue) ſind die wichtigſten ſtaatlichen Begebenheiten der Geſchichte der einzelnen Völker tabellariſch aufgeſtellt. Die Culturgeſchichte und die Berückſichtigung der Umgeſtaltung der ſocialen Verhältniſſe der einzelnen Völker iſt weggelaſſen. Nach des Verfaſſers Plan ſollen die Daten zwar ihre innere Verbindung mit erkennen laſſen; das wird jedoch ſelten ordentlich möglich; denn die Aufeinanderfolge derſelben wird es oft nicht gut zulaſſen, die Geſchichtserzählung ſo zu geſtalten, daß die ſpätern Daten ganz natürlich mit in dieſelbe ſich verweben. Volksſchullehrern kann das Buch, das gar keine

Digitized by Google

Ausführung enthält, ſondern eben nur tabellenmäßig ganz kurze Worte, nichts helfen. Es gewährt aber ſolchen, welche eine ethnographiſche Verfolgung der einzelnen Völkergeſchichten repetitoriſch anſtellen wollen, eine paſſende überſichtliche Zuſammenſtellung. Für Vorträge auf Gymnaſien wird das Buch wol auf einer gewiſſen (zweiten) Unterrichtsſtufe ſeine Nutzbarkeit erweiſen.

15) Scholz, Superintendent, Allgemeine Weltgeſchichte. [C. 26.]

Mit auswählender Benutzung der Werke von Böttcher, Pölitz, Becker ſoll dieſe allgemeine Geſchichte ein Werk für alle Stände werden, die darin nicht ſowohl Gelehrſamkeit als Unterhaltung und Belehrung ſuchen wollen. Nach der vor mir liegenden erſten Lieferung (das Ganze wird 30—36 derſelben in 5—6 Bänden bringen) zu ſchließen, dürfte dieſem Zwecke wol entſprochen worden ſein. Der Ton und die Weiſe der Darſtellung erinnert an Bredow's umſtändlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der Weltgeſchichte. Von den Sachen, welche bei der Geſchichte der Indier, Aegypter, Hebräer, Perſer, Griechen gewöhnlich beachtet zu werden pflegen, findet man auch hier das Meiſte, einfach und ziemlich anſprechend, bisweilen etwas dürr erzählt. Beſonders auszeichnende, charakteriſtiſche Seiten habe ich an dieſem neuen Werke nicht gefunden, wohl aber iſt hie und da Unausgemachtes mit einem Kleide von Sicherheit angethan, das vor der Kritik nicht aushält. So iſt z. B. in der Urgeſchichte der Griechen die ſagenhafte Koloniſirung Griechenlands durch die Fremdlinge alſo angethan.

Leider iſt die billigere Ausgabe des Werkes auf häßlich graues Papier gedruckt.

16) Dr. Dittmar, Geſchichte der Welt vor und nach Chriſtus. [C. 22.]

Dies bedeutſame Werk iſt eins von den wenigen ausgezeichneten, welche auf dem Gebiete der Geſchichtsliteratur inſofern Epoche machen, als ſie den herkömmlichen Principien und der gangbaren Gruppirungsweiſe bei der geſammten Darſtellung entſagen und das rein chriſtliche Princip, nämlich Chriſtus ſelbſt, als die Sonne wählen, in deren Licht das Leben der Völker betrachtet werden ſoll. Dadurch kommt die Einheit in das Urtheil und die Verbindung bei den wechſelnden Erſcheinungen, die gebildete Chriſten vor Allem wünſchen müſſen und die ſo äußerſt ſelten von andern Geſchichtſchreibern geahnt und hergeſtellt iſt. Dies Buch von Dr. Dittmar iſt aber auch inſofern eine vorzügliche Arbeit, als es mit ganz beſonderm Takt und Glück dem Bildungsbedürfniß in größern Kreiſen leitend und befriedigend entgegenkommt. Es iſt ſo fern von dem verkehrten Bemühen, heidniſche Größe, weil ſie eben heidniſch und nicht chriſtlich iſt, in den Schatten zu ſtellen, daß es ſie vielmehr würdig und umfaſſend anerkennt und darin eine Feinheit der Divination

Digitized by Google

bekundet, welche nicht blos mit der alleinigen Feſthaltung des chriſtlichen Maßſtabes auch für dieſe Größe verſöhnt, ſondern ſie als die für unſere Zeiten nothwendigſte und gerechteſte erſcheinen läßt. Der Verfaſſer hat mit rühmlichem Fleiße die neueſten, großen Geſchichtswerke zur Aufhellung der Geſchichte der orientaliſchen Völker beachtet, um deren wichtige Reſultate in das ſeinige bei mehreren Abſchnitten einzuweben. Dadurch erhalten mehrere derſelben (wie namentlich in der Geſchichte der Inder und Aegypter) ein in weſentlichen Beziehungen von andern bedeutenden bekannten Werken merklich abweichendes, vortheilhafteres Gepräge. Überhaupt iſt's viel mehr das Geiſtesleben, als das iſolirte Staatsleben der Völker, dem Dr. Dittmar ſeine überwiegende Aufmerkſamkeit zugewendet hat, wiewohl das letztere keineswegs fehlt. Er weiht den Leſer in die Weisheit der Völker, ihre Mythologie, ihre Kunſt ein und vermittelt ſo ein klareres Verſtändniß ihres geſammten Seins. Die Darſtellung iſt klar und friſch, reich und ſchön. Ich wünſchte jedem weiter ſtrebenden Lehrer, welcher ſich feſt in der Geſchichte gründen und ein ſicheres, umfaſſendes Urtheil darin gewinnen will, ohne gelehrte Studien machen zu wollen, dies Buch zu fleißigſtem Leſen und Durchdenken. Schon als blos belehrende Lectüre iſt's vortrefflich.

17) F. C. **Schloſſer's** Weltgeſchichte für das deutſche Volk. Von **Kriegk**. Fortſetzung. [C. 31.]

Von dieſem unbeſtreitbar überaus nützlichen und gediegenen Werke iſt nun der fünfte Band vollendet, der bis auf Ludwig des Deutſchen Tod reicht. Es bedarf dies neuherauskommende Geſchichtswerk gar keiner beſondern Empfehlung, denn in der That, hier empfiehlt mit Recht ſchon der bloße Name des berühmten Verfaſſers. In dieſen Zeilen ſollen auch blos die ſeither wieder erſchienenen Lieferungen (bis zur zehnten jetzt) genannt, dann aber ſoll beſonders auf Schloſſer's Vorwort zum 5. Bande aufmerkſam gemacht werden, wo er ſeine Stellung zum Chriſtenthum darlegt, ein Verhältniß, das mannichfach unrichtig von Solchen beurtheilt iſt, die über den Verfaſſer ſprechen und ſprechen hören, aber höchſtens in ſeinen Werken mal ein Bischen blättern, ohne darin ordentlich zu ſtudiren, was beſſer wäre.

18) Dr. **Henne**, Allgemeine Geſchichte. Zwei Bücher des I. Bandes. [C. 21.]

Dies Werk iſt in ſo durchweg gelehrter Faſſung und in aller Weiſe ſo bedeutend von der üblichen abweichenden Behandlungsart der Geſchichte geſchrieben, daß ich deſſen Brauchbarkeit ſelbſt für die Unterrichtszwecke an Gymnaſien in Abrede zu ſtellen wage. Ein Volksſchullehrer kann vollends damit nichts anfangen. Nicht als ob ich damit den wiſſenſchaftlichen Werth auch nur im Entfernteſten herabſetzen wollte; dieſen glaube ich vielmehr ſehr hoch

Digitized by Google

anſchlagen zu dürfen. Aber der Gebrauch dieſes Buchs ſetzt ein ſo großes Maß kritiſcher Gelehrſamkeit, eine ſo völlige Vertrautheit mit den alten claſſiſchen Geſchichtsquellen und eine ſolche Eingeweihtheit in die Chronologieen und Mythologieen der Völker voraus, wie ſie nicht bei allen Profeſſoren der Geſchichte zu finden ſein dürfte. Prof. Henne's Forſchungen, namentlich im Manetho, haben ihn auf Reſultate gebracht, welche eine totale Umkehr unſers geſchichtlichen Wiſſens nöthig machen. Wollte man ohne die gelehrten Belege Einzelnheiten aus dem Ganzen herausnehmen, ſo könnten dieſe manchem Einzelnen parador, ja lächerlich erſcheinen. Das wäre aber ungerecht gegen den Fleiß und die Sorgfalt der kritiſchen Deductionen des Verfaſſers. Der Grundgedanke, aus welchem die weitere Anſchauungs-, Deutungs- und Combinationsweiſe geahnt werden kann, iſt der, daß Sprachverwandtſchaften, Mythologieen, Sagenkreiſe, phyſiſche und phyſiſch-organiſche Übereinſtimmungen bei den Völkern, ihre Rieſenwerke und ihre ſelbſt in Einzelnheiten faſt identiſchen älteſten Geſchichten zu der Überzeugung zwingen: die älteſte Cultur ſei von Europa ausgegangen; ſtatt daß ihre Quellſtätte gewöhnlich in Indien und Aegypten geſucht wird. Es iſt lehrreich, dem Verfaſſer durch ſeine Berechnungen und vergleichenden Zuſammenſtellungen der Götterlehren alter orientaliſcher und occidentaliſcher Culturvölker mit der der Germanen zu folgen, und ſo den üblichen Annahmen ſchnurſtracks entgegenſtehende Reſultate über Perſonen und Begebenheiten zu begegnen; lehrreich, mancherlei neue Combinationen zu überſchauen, welche die Zugrundelegung der Dynaſtien des Manetho veranlaßt — aber unſer Einem geht zur genügenden Würdigung des pro und contra bei ſolchen Unterſuchungen zu viel ab. Die fleißige Berückſichtigung und Benutzung der Sprachverwandtſchaften, Ideen-Analogieen und dergl. und die ſtete Kritik derſelben hat das geſchichtliche Material hier in eine ſo fremdartige Form gegoſſen, daß es für den tagtäglichen Schulgebrauch ungeeignet erſcheinen muß.

Das erſte Buch reicht bis zum Einbruch der Perſer in Europa, das zweite enthält die Hellenengeſchichte bis zur letzten gemeinſamen Tagſatzung in Naupaktos 217 v. Chr. Am ſchwierigſten iſt die Zurechtfindung in dem ſpecifiſch Thatſächlichen der Geſchichte beim I. Bande. Eine Geſchichte des Hebräiſchen Volks, ſo wie der alten Reiche im Euphrat-, Tigris-, Doppel-Stromlande findet man nicht zuſammen. Überhaupt iſt eine nicht ganz gleichmäßige Bearbeitung zu erkennen; das Aegyptiſche und Helleniſche waltet allenthalben ſehr überwiegend vor. Der Geiſt, in welchem das Buch geſchrieben iſt, kündigt ſich als anerkennenswerth an. Des Verfaſſers Orthographie weicht bisweilen ſtark, aber conſequent von der gebräuchlichen ab. Gelehrte Tabellen, theils Schriftbeilagen, theils Göttertafeln (der Pelasger, Promethiden, Deukalioniden, Pelopiden, Atlan-

Digitized by Google

tiden) enthaltend, faſſen manche Nachweiſe des Textes chronologiſch zuſammen. — Noch ein Mal: Ein Volksſchullehrer täuſche ſich nicht über dies Buch und halte es nicht für einen ſeinen Zwecken dienenden Commentar.

19) **Fr. Th. Vernaleken**, Geſchichtliches Leſebuch. I. Theil: Sagen, Geſchichten und Zuſtände des heidniſchen Alterthums, mit einer Überſicht über die alte Staatengeſchichte. II. Theil: Geſchichten, Züge und Dichtungen aus dem Mittelalter und der Reformations-Periode. III. Theil: Geſchichtsbilder und die Staatenverhältniſſe der neuen Zeit. [C. 34.]

Das Buch hat nicht ſowohl vorwaltend geſchichtsunterrichtliche, ſondern auch ſprachunterrichtliche Zwecke im Auge. Es iſt ein Leſebuch, in welchem direct geſchichtlicher und auf Geſchichte ſich indirect beziehender Stoff, theils in proſaiſcher Form, theils in poetiſchem Gewande enthalten iſt. Die meiſt nur ganz kurzen Stücke (von einer bis etlichen Seiten Länge), welche bald wirkliche Geſchichte, bald Sage, bald Lieder, ältere (mittelalterliche) und neue Poeſie — Proben und dergl. enthalten, ſind theils aus andern Geſchichts- und ſonſtigen Werken unmittelbar entlehnt, theils denſelben nacherzählt und nachgearbeitet. Man muß das Bemühen an ſich, auch durch ein Leſebuch dem geſchichtlichen Unterricht förderlich zu werden, alle Anerkennung und Gerechtigkeit widerfahren laſſen; aber freilich coincidiren hier Leſe- und Geſchichtszwecke nicht ſo weit, daß die Geſchichtsbilder die wünſchenswerthe Ausdehnung hätten erhalten können. Auch die Folge der Geſchichtsentwickelung kann hier nicht befriedigend nachgeſehen werden. Sie iſt vielfach unterbrochen. Der Gedanke bei dem Werke iſt zwar an ſich gut, jedoch in der Sache ſelbſt liegen groſe Schwierigkeiten, in Betreff der Benutzung zum erſprießlichen Geſchichtsunterricht. Die „geſchichtlichen Leſebücher" von Roth und Lanz werden von Vernaleken nicht erreicht, nicht einmal Kalm's „Geſchichtsbilder." Übrigens werden unſere deutſchen Volksſchullehrer wol nicht ſo leicht in den Fall kommen, ihren Sprachunterricht blos an ein ſolches geſchichtliches Leſebuch zu ſchließen, wie es nach Vernaleken für ſchweizeriſche Secundarſchulen thunlich ſcheint.

20) Neue Bibliothek der Unterrichts-Lectüre, zur Ergänzung des häuslichen und Schulunterrichts für die Jugend beiderlei Geſchlechts in Geſchichte, Geographie und Naturgeſchichte, herausgeg. von Dr. **Friedr. Richter** von Magdeburg. Berlin, 1846. Richter.

Ohne mich hier auf die umſtändliche Darlegung des vom Herausgeber in dem Vorbericht angegebenen Planes zum ganzen Werke, das im Weſentlichen zur häuslichen Lectüre für Kinder beſtimmt iſt, welche einen ſchon etwas umfaſſenden Unterricht in der Geſchichte, Geographie und Naturgeſchichte genießen, einzulaſſen, will ich mich darauf beſchränken, für Solche, welche die Mittel zu derartiger Lectüre

Digitized by Google

nicht zu ſcheuen brauchen, anzugeben, was die erſten 3 Bändchen (Geſchichte) dieſes Werks enthalten.

Der Inhalt ſtimmt in vieler Hinſicht mit der früher ſchon vom Direct. Schubarth herausgegebenen „Bibliothek der Unterrichts-Lectüre überein. Die Weiſe der Bearbeitung iſt nach dem Franzoſen Fleury geſtaltet und hat deſſen Vorzüge ohne deſſen fühlbare Mängel zu adoptiren geſucht. Das 1. Bändchen hebt mit der älteſten Geſchichte der Aegyptier an und beſpricht in einzelnen Bildern die bekannten Momente (Gründungen von Städten, Götter, Hyckſos, Baudenkmäler), wendet ſich dann zu der aſſyriſch-babyloniſchen Geſchichte, nach Lydien zu Cröſus, dann auf Cyrus und ſeine Nachfolger, wobei einzelne Momente beſonders eingewoben ſind (Frauencharaktere, der Rückzug der 10,000 Griechen), und endlich über Alexander, Demetrius und die Seleuciden zu den Griechen nach Alexander bis auf Korinths Zerſtörung. Das zweite Bändchen behandelt in verwandter Art die Geſchichte der Griechen bis auf Alexander's des Großen Tod, und das dritte die Geſchichte der Römer von Romulus bis Auguſtus. Jedem Bändchen iſt eine chronologiſche Überſicht angehängt.

Der Styl der Darſtellung iſt im Ganzen edel und leicht, die Darſtellung iſt genugſam detaillirt, lebendig, klar. Die Sachen ſelbſt erſcheinen in wenig veränderter Geſtalt, im Vergleich gegen andere ſolche populäre Schriften, die dieſen Abſchnitten der Weltgeſchichte einen ſo großen Raum, wie hier, widmen können. Sie intereſſiren jedoch in vorliegender Form, wie ich aus Erfahrung weiß, junge Schülerkräfte, und mehr will ja der Verfaſſer nicht. — Die wenigſten unbemitteltern Lehrer werden übrigens ca. 8 Thlr. an dieſes Werk, das vollendet 20 Bändchen enthalten ſoll, wenden können. Man kann es ihnen für ihren Bedarf kaum anrathen, da ſie anderwärts billiger zu den hier gebotenen Sachen kommen können. Das Werkchen entſpricht gerade ſeinem Titel; mehr muß man darin nicht ſuchen.

---

21) C. F. Meyer, Bibliſche Bilder und Gedichte. [D. 4.]

Schon wiederholt ſind Stimmen dafür laut geworden, daß durch hinreichend große bibliſche Bilder der bibliſche Geſchichtsunterricht belebt und den kindlichen Gemüthern noch eindrücklicher gemacht werde. Aber die Koſtſpieligkeit des Unternehmens hat immer noch davon abgeſchreckt. Erſt in der neueſten Zeit haben wir einige brauchbare Bilderwerke der Art erhalten. Bei mehreren Blättern in etlichen dieſer Werke, die ich dabei vor Augen habe, iſt freilich der künſtleriſche Werth ſehr gering, ſowohl in Auffaſſung als in Ausführung; bei zweien der Werke iſt umgekehrt die Auffaſſung ſo ideal und die Ausführung durch die möglichſt wenigſten Striche

Digitized by Google

ſo poetiſch, daß dem deutenden und ergänzenden Auge des Kindes faſt zu viel überlaſſen und zugemuthet iſt.

Das obige Werk, das ca. 60 Blätter von mehr als 1¼ Fuß Höhe bei etwas geringerer Breite (je 6 derſelben zu 2 Thlr.; colorirt 4 Thlr.) enthalten ſoll, reiht ſich den guten Bilderwerken an. Es iſt durch gute und meiſt große Figuren kräftig und charakteriſtiſch ſo ausgeführt, daß es beim Claſſenunterricht vortrefflich verwendbar iſt. Leider ſteht der hohe Preis der weiteſten Verbreitung hindernd im Wege, obwohl er an ſich nicht unverhältnißmäßig iſt. Die Bilder ſind zum Theil nach großen ältern Meiſtern, zum Theil nach Entwürfen neuerer ausgeführt, und zwar möglichſt in einer der orientaliſchen Wirklichkeit entlehnten landſchaftlichen Umgebung. Sie ſtellen dar: die Findung Moſis, Hagar und Ismael, Jakob und Rahel, Geſetzgebung am Sinai, Elias, einen Todten erweckend, und Daniel in der Löwengrube. — Für die 2. und 3. Lieferung ſind in Ausſicht: Abel's Tod, Opferung Iſaak's, Sara's Grab, das todte Meer, das goldene Kalb, die eherne Schlange, — Moſis Abſchied, Samuel, David als Hirt, Speiſung des Elias, Belſazar's Mahl, Nehemia's Trauer. — Die zierlich eingerahmten Gedichte zu dieſen Bildern ſind, meinem Dafürhalten nach, um ſo weniger weſentlich, als ſie nicht claſſiſch und kindlich genug ſind.

22) Dr. **Pompper**, geographiſch-hiſtoriſcher Atlas. I. Abtheil.: Alte Geſchichte. 3 Charten. [E. 8.]

Die vorliegenden Charten ſtellen Aegypten mit den anliegenden Theilen Aſiens, die in der älteſten Geſchichte wichtig werden, Griechenland mit ſeinen nördlichen Nachbarländern und dem Archipel, und das ſüdweſtliche Europa mit der gegenüberliegenden afrikaniſchen Küſte, ſauber und gut dar. Zur Unterſtützung des geſchichtlichen Unterrichts ſind bei den Charten auf dem Rande geordnete, zu ihnen und den entſprechenden Zeiträumen gehörende geſchichtliche Angaben (Namen, Zahlen) angebracht, welche der Schüler beim Vortrage des Lehrers immer vor Augen haben ſoll, um ſich die Auffaſſung und den Überblick über den Zeitabſchnitt zu erleichtern. Dieſe Charten ſind recht brauchbar für Bürger- und Realſchulen und verwandte Anſtalten; in Volksſchulen werden ſie ſelbſtredend keine Verwendung finden. In des Lehrers Hand möchte man ſie wol wünſchen der kürzern Überſicht und des leichtern Verſtändniſſes halber.

23) **C. Ohmann**, hiſtoriſch-geographiſche Wandcharte der Alten Welt. [E. 10.]

Kräftige, für die Erkennung aus der Ferne berechnete Darſtellung der Verhältniſſe auf Wandcharten hat ihr gewiſſes Maß. Über dies hinaus werden dergleichen Charten grob und unangenehm. Die Charten von Ohmann ſtreifen an letztere Eigenſchaft ſtark hinan und können auch leider weder in der Genauigkeit der Namenſchreibung, als der Zeichnung unbedingt empfohlen werden.

Digitized by Google

24) J. V. Kutſcheit, Handatlas der Alten Geſchichte und Geographie. 10 Charten. [E. 9.]

Wie der größere, früher von Jul. Löwenberg, ſpäter von Kutſcheit herausgegebene hiſtoriſch-geographiſche Atlas den unterrichtlichen Zwecken vortrefflich dient, ſo auch obige Charten, welche ſich der beſondern Empfehlung des Miniſteriums der geiſtl. ꝛc. Angelegenheiten zu erfreuen gehabt haben.

25) Fr. Schaarſchmidt, kleiner hiſtoriſch-geographiſcher Atlas. [E. 6.]

Man muß den Gedanken, der dies kleine Chartenwerk hervorgerufen hat, als einen ſehr praktiſchen und glücklichen bezeichnen. Je unentbehrlicher die ſtete gehörige Orientirung des Schülers im Länderraume und in der örtlichen Lage und Richtung der in der Geſchichte wichtig gewordenen Poſitionen genannt werden muß, und je ſchwieriger ſie für die frühern Zeiten durch bloße Abſtraction von den die jetzigen Verhältniſſe darſtellenden Charten iſt, — deſto dankenswerther iſt's, hier einen Atlas mit 26 Charten in kl. 4. zum Schüler-Handgebrauch zu bekommen, der in der That durch Reichhaltigkeit und Paſſenheit der Wahl und Darſtellungsweiſe allen billigen Anforderungen bei ſo kleinem Format und ſo mäßigem Preiſe entſpricht. — 7 Charten ſind der alten Geſchichte gewidmet (der iſraelitiſchen, griechiſchen, macedoniſchen und römiſchen); 9 der mittlern (Gallien, Germanien ꝛc., der Völkerwanderung und den daraus hervorgegangenen Staaten, Europa im 6. und 7. Jahrhundert, während der Kreuzzüge und zur Zeit der Reformation, Karl's des Großen und Dſchangischan's Reich, Deutſchland, Italien u. ſ. w. im 12.—15. Jahrhundert und ſeiner kirchlichen Eintheilung); 7 der neuern Zeit (Deutſchland im 30jährigen Kriege nach ſeiner Kreiseintheilung, zur Zeit des Rheinbundes, als Staatenbund, Preußen und Sachſen ꝛc., Europa 1789, 1812, 1845); 2 Charten der Geſchichte der Entdeckungsreiſen und des Handels. Außerdem ſind viele Charten für einzelne Länder und Staaten und meiſtens auch gleich eine Skizze des **heutigen** Länderbeſtands zur Vergleichung auf den Charten ſeitwärts angebracht. Dieſer Umſtand, ſo wie die paſſende Farbengebung und die Erläuterung auf faſt 3 Bogen, welche nicht blos Chartenbeſchreibungen, ſondern Ergänzungen zu den Charten umfaſſen, erhöhen den unterrichtlichen Werth. — Freilich ſind dieſe Kärtchen nicht für das Volksſchulbedürfniß, ſondern für einen umfaſſendern, gründlichern Geſchichtsunterricht, als er in der Volksſchule möglich iſt, berechnet; aber Lehrer, welche ſich die ſchönen, jedoch viel theurern hiſtoriſchen Atlanten von Kutſcheit und v. Spruner u. a. nicht beſchaffen können, haben hier für ihre eigene Orientirung ein Hülfsmittel, welches ihnen in den bei Weitem meiſten Fällen wird aushelfen können. Große Anſprüche kann man an die kritiſche Genauigkeit einzelner

Digitized by Google

Kärtchen nicht machen wollen; die Knappheit des Raumes ließ nicht Alles zu, was größere Charten enthalten können; jedoch die Hauptſachen vermißt man nicht. Nur für eingehendere Geſchichte des Nordens (Englands, Skandinaviens u. ſ. w.) wünſchte man noch ein Paar beſondere Kärtchen. Der Weſten, Süden und Oſten Europas ſind mehr bedacht. Dies Unterrichts-Hülfsmittel verdient bei kleinen Mängeln im Einzelnen gar ſehr der Empfehlung; es hilft einem wirklichen Bedürfniß ab.

26) Dr. Kiepert, Bibel-Atlas, nach den neueſten und beſten Hülfsquellen. [E. 3.]

Dieſer kleine, aber recht ſauber und ſorgfältig gearbeitete Atlas enthält außer 3 Tafeln, welche den Grundriß der jeruſalemitiſchen Tempelbauten, die Stiftshütte, heiligen Geräthe und Münzen der Hebräer und außer einer Tafel, welche den Plan des alten und des jetzigen Jeruſalems darſtellt, ſieben Kärtchen. Auf dieſen iſt die den Hebräern bekannte Welt nach der moſaiſchen Völkertafel abgebildet; ferner in 5 Kärtchen das heilige Land, zur Verſinnlichung des Zuges der Iſraeliten durch die Wüſte; dann ſeine Geſtaltung und Eintheilung unter den Richtern und Königen, ſein Umfang unter David und Salomo und ſeine Theilung in Juda und Iſrael; ſein Länderbeſtand und ſeine bemerkenswerthen Orte zur Zeit der Maccabäer, Idumäer und Römer, beſonders zur Zeit Chriſti und ſeiner Apoſtel, und ſein jetziger Zuſtand. Ein beſonderes Kärtchen unterſtützt die Auffaſſung der Reiſen des Apoſtel Paulus. Vier dieſer Kärtchen enthalten noch Nebenkärtchen. (Das Sinai- oder Horebgebirge, nach jetzigem Zuſtande, die Umgebungen von Jeruſalem, ſonſt und jetzt, und die nordſyriſche Küſte.) — Mit dieſem Material ausgerüſtet und ohnedies durch die reiche Specialausführung jedes Blatts im Terrain, in Gewäſſern, Ortſchaften, Eintheilungen, den mannichfaltigſten Orientirungszwecken auf dieſer Erdſtelle dienſtbar gemacht, wird dieſer Atlas Bibelleſern und Lehrern um ſo mehr willkommen ſein, als er noch erläuternde, auf das Liscov'ſche Bibelwerk bezügliche Nachweiſe und auf 15 Seiten ein angemeſſenes, ſpecialiſirtes, alphabetiſch geordnetes, bibliſch-geographiſches Namenregiſter mit beigefügten Schriftſtellen enthält.

Digitized by Google

VIII.

Geographie.

Bearbeitet

von

W. Prange.

Wie auf andern Gebieten des Wiſſens und Könnens, ſo bleibt es auch auf dem der Geographie eine ebenſo intereſſante als dankbare Arbeit, den hier wechſelnden Erſcheinungen mit reger Theilnahme zu folgen. Wer ſich Auge und Ohr für die Wahrnehmungen auf dieſem Gebiete, namentlich ſo weit es der Schule angehört, offen hält, dem treten darauf in der neueſten Zeit beſonders überraſchende Contraſte entgegen. Auch das verfloſſene Jahr hat wieder einen bemerkenswerthen Beitrag zu deren Mehrung geliefert. Auf der einen Seite bietet ſich in der unterrichtlichen Praxis eine mancher Orten an's Unglaubliche grenzende Verſäumung der ſich Jedermann faſt unabweislich aufnöthigenden geographiſchen Belehrungen dar, indeß anderer Orten die ſchöne Zeit mit ſehr entbehrlichen geographiſchen Dilettanterien vergaukelt und vergeudet wird. Auf der andern Seite begegnet man (auf dem Gebiete der Literatur) ſo fleißigen, in's Große und Kleine dringenden Beſtrebungen zur Aufhülfe und Förderung des geographiſchen Unterrichts unter allen Arten von Schulverhältniſſen, daß man ſich billig darüber gar ſehr zu freuen hat, um ſo weniger aber zugleich ſich des ſtaunenden Befremdens darüber erwehren kann, wie ſo ſchnurſtracks widerſprechende Erſcheinungen neben einander heut zu Tage noch beſtehen mögen. Wenn man auch gern zugeſtehen will, daß die Annahme zu den ſchönen Träumen gehört: es könne und müſſe gegenwärtig Jedermann unter den Lehrern mit dem ſattſam bekannt ſein, was Alles in den geographiſchen Unterricht gehöre, welche Seiten und Rückſichten dabei eine beſondere Beachtung verdienen und welchen reſpectabeln Umfang die Geographie an ſich,

Digitized by Google

als wiſſenſchaftlicher Lehrgegenſtand, heut zu Tage habe, — denn dieſe Höhe der Erkenntniß iſt zur Zeit keineswegs als Gemeingut verbreitet, kann übrigens auch nicht als unentbehrliches Erforderniß bei Abwägung der Befähigung zur Ertheilung des geographiſchen Unterrichts in Volksſchulen geltend gemacht werden ſollen —; aber daß jeder Lehrer mit geſunden Sinnen ſo viel Takt und Geſchick habe, das Minimum, was alle Welt für den unbedingten Nothbedarf geographiſcher Kenntniß halten muß, wirklich in den Bereich des Unterrichts zu ziehen und mit einiger Überlegung zur Erzielung eines doch einigermaßen befriedigenden Erfolgs zu betreiben: — das möchte man nicht auch noch in ſo vielen Fällen in das nebelhafte Gebiet der pia desideria zu verſetzen gezwungen ſein, — das ſollte man unbedingt überall fordern und finden können. Ebenſo ſollte man ſich berechtigt halten können, zu fordern, daß überall, wo nicht blos angeblich geographiſcher Unterricht in Schulen ertheilt wird, derſelbe nach einem, wenn auch noch ſo eng gehaltenen, doch ſachentſprechenden Plane und nicht nach den Zufälligkeiten des Gerathewohls und der ſubjectiven Liebhaberei behandelt werde. — Davon ſind jedoch, wenn nicht die darauf bezüglichen, zu Zeiten veröffentlichten Andeutungen ſtrenger und milder Reviſoren, ſo wie die aus glaubwürdigem Munde ſtammenden Berichte und ſelbſt die bisweilen mehr als höchſt naiven Eingeſtändniſſe Betheiligter gänzlich irre führen, viele Schulen noch ſo weit entfernt, daß ſich im Grunde in ihnen gar nicht von einem geographiſchen Unterricht, der dieſen Namen verdiente, reden läßt. Die Unanſtelligkeit einzelner Volksſchullehrer dazu mag nach ſolchen Wahrnehmungen in der That an's Unglaubliche grenzen, und nur von dem Maße ihrer Unvertrautheit mit der Sache und ihrer geringen Neigung, ſich nachträglich irgendwie befriedigend dafür zu befähigen, übertroffen werden. Wenn auch einzelne Vorkommniſſe dieſer Art nicht zu allgemein gültigen Urtheilen berechtigen, ſo ſtehen ſie leider nicht eben zu vereinzelt da und geben doch Fingerzeige ab, laſſen wenigſtens der Vermuthung Raum, daß noch weitere Beiſpiele dazu geſammelt werden könnten, die ein wenig günſtiges Licht auf den Stand dieſer Verhältniſſe in der Praxis werfen und obige Andeutungen belegen. Es iſt z. B. Thatſache, daß an einem leicht namhaft zu machenden Orte die heterogenſten Veranſchaulichungsmittel ergriffen wurden, um durch Namenverſtümmelung derſelben nur einige Namen für geographiſche Stellen der Umgegend aus den Kindern heraus zu ſokratiſiren. Damit war dann die Sache abgethan, und es fehlte dem Lehrer auch die blaſſeſte Idee davon, was nun weiter damit anzufangen ſei. Es iſt ferner Thatſache, daß anderwärts die Kinder in einer im Übrigen ziemlich erträglichen Schule kaum den Namen des Fluſſes wußten, in deſſen Nähe ſie lebten und daß ſie deſſen weitern Verlauf in das einzige ihnen bekannte Meer, in das todte Meer nämlich, verfolgten! Von Geographie kann man unter ſo be-

Digitized by Google

wandten Umſtänden kaum anders als in Perſiflage reden; man iſt aber verſucht zu befürchten, daß, wenn man danach ſich genau umſehen wollte, ein verwandtes Daniederliegen des geographiſchen Unterrichts in ungleich ausgedehntern Kreiſen angetroffen werden dürfte, als man es ſich vorreden möchte.

Allerdings kommt dem Kenner der Geographie ſolch eine Sachlage ſchwer begreiflich vor, gegenüber alle dem, was ſeither für die Förderung des geographiſchen Unterrichts geſchehen iſt. Wenn man ſich die Entwickelungsgeſchichte deſſelben bis auf den heutigen Tag vor der Seele vorüberführt und der mannichfaltigen und zweckmäßigen Erleichterungsmittel gedenkt, welche von allen Seiten her dargeboten ſind, ſo kann man nur glauben, daß es fortan keine Kunſt mehr iſt, überall einen guten geographiſchen Unterricht zu geben, — und dennoch ſteht es vieler Orten in der Wirklichkeit noch recht kümmerlich um denſelben. Ja es werden ſelbſt in den die Grenzen der Volksſchulen überragenden Schulgebieten Stimmen laut, welche auch in dieſen noch ſchreiende Schäden zu heilen auffordern. Ich erinnere nur an die Worte des Dr. Lüdde, Herausgebers einer Zeitſchrift für Erdkunde, welche in dieſem Jahre auch in den Blättern der „Allgemeinen Schulzeitung" ihren Wiederhall gefunden haben.

Wenn nun übrigens auch mit Freuden anerkannt werden muß, daß in andern weiten Schul-Bereichen der geographiſche Unterricht in Folge des allgemeinen pädagogiſchen Fortſchritts und des ihm ganz eigens zugewendeten fleißigen Augenmerks ſehr wacker gegeben und benutzt wird, daß einzelne Kategorien von Schulen faſt ohne Ausnahme in dieſer Beziehung ſehr wohl berathen ſind, ſo ſcheint es doch Pflicht, bei einer Berichterſtattung über die während eines ganzen Jahres aufgetauchten Erſcheinungen, im Intereſſe ſtrebſamer und williger Lehrer, denen es oft ſchwer iſt, ſich gehörig darin zu orientiren, auf die vorhandenen Hülfen und Unterſtützungen hinzuweiſen, welche dem zeitgemäßen geographiſchen Unterricht in Land- und Stadtſchulen gar ſehr zu Statten kommen können, wenn man ſie umſichtig und fleißig zu nutzen bereit iſt. Denn an den Schülern und ihrer guten Naturgabe fehlt es meiſt ſo wenig, daß ſie gutmüthig und willig genug auch den fehlgreifenden Lehrern auf die unfruchtbarſten Bahnen folgen.

Welche Förderungsmittel ſind geeignet, gegenwärtig den geographiſchen Schulunterricht zu heben?

Im Fall man auch davon abſehen wollte, daß die in neuerer Zeit erwachte Theilnahme des Bürgers und Bauersmanns am öffentlichen Leben der Staaten und Völker, ſein zu mehr als bloßer Befriedigung der Neugier gepflogenes Leſen der Tagesblätter und die dadurch rege erhaltene Nachfrage nach den wechſelnden Vorkommniſſen in der Nähe und Ferne, es räthlich, ja wünſchenswerth macht, ſchon

Digitized by Google

von der Schule her einige Kenntniſſe mit in das reifere Alter hinüberzutragen, welche die Orientirung auf dem Schauplatze dieſer Erſcheinungen erleichtern, ſo übt doch die Macht der Zeit in dieſer Hinſicht eine ſo zwingende Gewalt, daß ſich auf die Dauer die einfachſte Landſchule ihr nicht mehr entziehen kann und ſoll. Seit es angefangen hat, für Jedermann allmälig zum Bedürfniſſe zu werden, mit der Erde, ihren Naturverhältniſſen und den menſchlichen Geſtaltungen darauf, bekannt zu ſein, weil der geſammte Lebensverkehr dieſe Bekanntſchaft zur Vorausſetzung hat und tagtäglich mehr zur Bedingung macht, muß man ſchon um des materiellen Fortſchritts willen zeitgemäß darauf Bedacht nehmen, auch in den niedern unterrichtlichen Kreiſen, ſo viel und ſo gut ſie es ihrer Geſammtgeſtaltung nach verſtatten, dieſem Bedürfniſſe befriedigend und zweckgemäß entgegenzukommen. Ich ſage, ſchon um der materiellen Intereſſen willen iſt's unerläßlich geworden. Die allgemeinen geiſtigen Bildungs-Intereſſen fordern aber ein ſolches Entgegenkommen mit noch lauterer Dringlichkeit, weil es nicht länger mehr recht verantwortlich iſt, die formalen Bildungsmomente in dem Jugendunterricht zu verabſäumen, welche gerade der geographiſche Unterricht einſchließt und welche nicht anderweit erſetzbar ſind. Die Schule muß ſich alſo unter allen Umſtänden mit dieſer Zeitforderung in Verbindung zu ſetzen ſuchen. Sie muß es um ihrer ſelbſt willen, da ihr der Vortheil davon für ihre geſammte Aufgabe zunächſt zu gut kommt; ſie muß es um ſo mehr, je leichter es ihr der Fortſchritt der neueſten Zeit gemacht hat, zumal da ein unerläßlich nothwendiges Maß der Ausdehnung des geographiſchen Unterrichts, hinter welchem Niemand zurückbleiben dürfte, bis jetzt noch nicht feſtgeſtellt iſt. Nach Maßgabe der jedesmaligen Geſammtverhältniſſe der Schule läßt ſich doch das Ziel näher oder ferner ſtecken, und das wird ſo bleiben. Nur der Lehrer für ſeine Perſon ſoll billig, wie auch in andern Wiſſenszweigen, weiter ſchauen können, als es der engſte Horizont ſeines nächſten Schulbedürfniſſes zu fordern ſcheint. Er darf ſchon um ſo weniger hinter dieſer Zeitforderung zurückbleiben wollen, da um ihn her in allen Ständen neuerdings dem geographiſchen Gebiete eine ſo geſteigerte Aufmerkſamkeit zugewendet iſt, daß Jeder überflügelt und beſchämt wird, der ſich nicht rüſtig mit aufmacht, um, ſo weit man es von ihm verlangen darf, in der Geſammtheit der Erdverhältniſſe orientirt zu bleiben. Heut zu Tage liegt in der allgemeinen Wanderluſt, in der Haſt und in der Ausbreitung jedes über die Hecken des Dorfes oder den Mauern der Stadt hinausragenden Geſchäftsverkehrs, in der Veröffentlichung ſo mannichfaltiger dieſen Verkehr von Land zu Land über Oceane hin und auf den Verkehrsadern des Binnenlandes entlang regierenden Verhandlungen, wie in tauſend großen und kleinen Umſtänden für Jeden, der einen offenen Blick hat, die günſtigſte Gelegenheit, die Welt kennen zu lernen, und von Millionen wird dieſelbe ſo ausbeutend genutzt, daß ein Lehrer mit

Digitized by Google

ſeiner Schule nicht wie eine Leben umſtürmte, trotzige Ruine in dieſer Bewegung todt ſtehen bleiben kann und darf. Wenn auch ſo wenig, wie die ganze Maſſe des Volks, die Volksſchule mit Rieſenſchritten dieſen Bewegungen folgen kann, ſie muß ihnen aber doch folgen, um am Leben noch Theil zu haben. Es geht nicht mehr, daß man um ſich her von Auswanderungen dahin und dorthin, von Gebietserweiterungen, Kriegen in der Ferne, innern Staatsverhältniſſen, kirchlichen Umgeſtaltungen da und dort, von Nothſtänden fern und nah, Verkehrs-Intereſſen verſchiedener Handelsplätze und dergl. tagtäglich reden hört und in jedem Zeitblatte lieſ't und auf die Frage nach den Örtlichkeiten, die dabei von Wichtigkeit werden, nach ihrer Weltſtellung und ihrer Natur keine Antwort fordern und geben ſollte. Sie wird beſtimmt gefordert, und die Schule hat eingeſtandenermaßen die Pflicht, ihre Mitwirkung dabei nicht zu verſagen.

So liegt denn in den gegenwärtigen Zeit-, Volks- und Bildungs-Verhältniſſen ein unverächtlicher, ja ein ſtarker Antrieb für die Schulen aller Arten, dem geographiſchen Unterricht ihre Aufmerkſamkeit und ihren Fleiß zuzuwenden, und ein anderer zugleich für die Lehrer derſelben, ihrerſeits ſich möglichſt danach umzuthun, daß ſie ſelbſt ſich auf entſprechende Höhe in dieſen Stücken halten, und demnächſt ihren Schulen das zu bieten ſich bemühen, was von denſelben in der Geographie zeitgemäß billig verlangt werden darf und muß. Die Förderungsmittel dazu ſind allenthalben da. Wenn ſie nur fleißig und verſtändig benutzt würden! —

Wie in allen Unterrichtszweigen, ſo ſind dieſe Förderungsmittel auch für die Geographie zum Theil von allgemein-pädagogiſcher Natur. Auf dieſe jedoch will ich um des vorliegenden Zwecks willen dies Mal nicht eingehen, ſondern mich gleich zu den ſpecifiſch geographiſchen wenden.

I. Unter den directeſten, ſpecifiſchen Förderungsmitteln zur Hebung des geographiſchen Schulunterrichts ſtelle ich als eins der wichtigſten das ſorgfältige Studium der jetzt üblichen geographiſchen Unterrichts-Methoden und die Aneignung des einſchlägigen geographiſchen Materials an die Spitze.

1. Schon in dem vorigen Jahrgange dieſes Jahresberichts habe ich eine Zuſammenſtellung der beim geographiſchen Unterricht gegenwärtig am meiſten und mit beſtem Erfolg angewendeten Methoden gegeben, ſo daß ich der Kürze wegen auf die Subſtanz und den Kern derſelben, der dort überſichtlich geordnet vorgefunden werden kann, zurückverweiſe. Es iſt zu wünſchen, daß den dortigen Andeutungen von den dabei Intereſſirten durch ein weiteres Forſchen mehr Boden und Halt gegeben werden möge, um auch im Einzelnen den Werth dieſer Weiſen näher beurtheilen und nach gegebenen Verhältniſſen die eine oder andere zum Gebrauch wählen zu

Digitized by Google

können. Ich habe zugleich die Werke genannt, aus denen dies mit viel Nutzen geſchehen kann, ſobald man nur ſich gehörig in dieſelben vertieft. Dieſe Aufgabe iſt keineswegs ſo überſchwenglich, wie es Einzelnen ſcheint; aber ſo ohne alle Mühe, wie es Manchen dünkt, iſt ſie freilich auch nicht. Ein flüchtiges Durchblättern und bruchſtückweiſes Leſen jener Schriften hilft nichts. Der Lehrer muß ſich durchaus im Ganzen, wie in den einzelnen Theilen eine ordentlich ausreichende Kenntniß von dieſen Behandlungsweiſen verſchaffen; wenigſtens muß er gründlich mit derjenigen ſich vertraut machen, mit welcher er in ſeiner Schule den meiſten Erfolg erzielen kann. In unſern Volksſchulen iſt dies vorzüglich die ſynthetiſche Methode. Dieſe ſollte jeder Volksſchullehrer kennen und zu handhaben verſtehen. Nichts iſt wünſchenswerther und wichtiger, als daß jedes Schulkind erſt auf der Stelle, wo es lebt und die es täglich mit Augen ſieht, völlig und ringsum in allen ihm faßbaren geographiſchen Beziehungen deſſelben ſich orientiren könne. Deſſen ungeachtet wird dies noch gar ſehr und von Vielen verabſäumt aus Unkenntniß und Mißverſtand. Ich behaupte feſt, daß es in gewöhnlichen Land- und niedern ſtädtiſchen Volksſchulen nun und nimmermehr zu einer erträglichen Frucht des geographiſchen Unterrichts kommt, wenn man nicht bei dem anhebt, was ſo zu ſagen jedes Kind mit Händen greifen kann und von dieſem aus ſchrittweiſe über weitere Gebiete hingeht, bis nach einigen ſolcher Schritte, nämlich etwa bis zu unſerm deutſchen Vaterlande hin, Blick und Auffaſſungskraft als ſo weit erſtarkt erſcheinen, daß ihnen nun die ganze Erde und ihre allgemeinen Verhältniſſe vorgeführt werden können. Man täuſche ſich nicht über den Nutzen des Beginns mit Überſichten über die ganze Erde; das ſind Luftſtreiche. Viel mehr iſt an der Nähe zu lernen. Das iſt der Fortſchritt der neuern Zeit, daß ſie darauf verwieſen und es faßlich gelehrt hat, dieſe Nähe ſcharf und mehrſeitig in's Auge zu faſſen. Bei dieſer Aufgabe kann auch der ſchwächſte Lehrer und der ſchwächſte Schüler mit fort, und jener wird vor ſo mancher irrigen Doctrin bewahrt, die ich in einfachen Schulen bei ſonſt ganz braven Lehrern zu meiner Verwunderung noch ſehr harmlos habe verkündigen hören. Wie leicht wäre dem vorzubeugen. Beute die Nähe in geographiſcher, naturkundlicher, technologiſcher, aſtronomiſcher, geſchichtlicher Rückſicht aus und du gewinnſt für den Schüler, ſowie für dich einen nicht gemeinen Schatz ſolcher Kenntniſſe, welcher für die Vergleichung mit den analogen Verhältniſſen, die demnächſt aus der Ferne zur Sprache kommen, von größtem Werthe iſt. Die Nähe behält ja lebenslängliches, directeſtes Intereſſe. Sie iſt ja allenthalben reich genug. Allerdings gehört dazu eine feine Sinnigkeit, ihre Schätze mit Glück zu heben. Zum Glück aber findet ſich dieſe nicht minder bei den einfachen Landſchullehrern, als bei den oft durch mancherlei Nebenarbeiten in Anſpruch genommenen ſtädtiſchen Lehrern. Jene leben ja ſo recht eigentlich mit ihren Gedanken auf

Digitized by Google

dem ſie zunächſt umgebenden Terrain, ſie durchſchreiten es ſehr oft, kennen es gewöhnlich ganz genau und finden daher auch unſchwer die Anknüpfungspunkte für den Anſchluß anderer Provinzen und Länder.

Es gliedert ſich auch beim Verfolg des ſynthetiſchen Verfahrens der ganze übrige geographiſche Unterricht ohne erhebliche Schwierigkeiten. Das deutſche Vaterland und darin der angeſtammte Staat werden immer die Hauptaufgabe des geographiſchen Unterrichts in der Volksſchule bilden, ſo daß es nur recht feſt gehalten zu werden braucht, hierbei genau und in's Einzelne gehend zu verfahren, indeß bei den ganzen Erdtheilen umrißliche Angaben dem Bedürfniß genügen.

Die darauf hin anzuſehenden einſchlägigen beſſern der neueſten literariſchen, geographiſchen Erſcheinungen geben dafür hinreichend deutliche Fingerzeige.

Auf keiner Stufe ſoll aber die Beachtung derjenigen Erſcheinungen überſehen werden, welche der geſunde Blick am Himmelsgewölbe bei Tag und Nacht in den verſchiedenen Zeiten machen kann. Daran fehlt es gewöhnlich ſehr. Wenn auch keine Volksſchule einer ausführlichern mathematiſchen Geographie bedarf, jener Beachtung ſollte keine entrathen; zumal da ſie den faßlichſten Theil der populären mathematiſchen Geographie umſchließt und theilweiſe weitere Belehrungen anbahnt. Darin liegt der Grund, daß man es lebhaft bedauern muß, ſo ſelten im Unterricht das wünſchenswerthe Gewicht auf dieſe Wahrnehmungen gelegt zu ſehen. Freilich tragen in dieſem Stücke viele gangbare Leitfäden der Geographie einen guten Theil der Schuld; denn ſie leiten zu dieſer Beachtung ſehr wenig zweckmäßig und ausreichend an. Aber es gibt auch gute, woraus viel zu lernen iſt. Auch unter den neueſten Erſcheinungen iſt wieder einzelnes ganz Empfehlenswerthe. — —

2. In allen Fällen wird dem Lehrer die Aneignung des nöthigen geographiſchen Unterrichtsmaterials zur unerläßlichen Pflicht.

Hier fehlt's gar ſehr, und darum will es nicht allenthalben befriedigend vorwärts. Es iſt wahr, dieſes Materials iſt viel; es iſt zum Theil ſehr heterogener Art, ſteht auch in manchen Stücken wenig vermittelt da, muß deshalb ganz abſolut und recht feſt gefaßt werden. Das iſt ſchwer. Drum ſucht es ſich Mancher leichter zu machen. Er dreht ſich um Allgemeinheiten, zumal über fremde Dinge und Gegenden herum, worüber ſich leicht etwas ſagen läßt, greift nach einigen bereits zum Gemeinplatz gewordenen „Merkwürdigkeiten,“ zu Eintheilungen, vermiſchten Belehrungen, und — an etwas Gediegenes und Solides kommt er nicht heran. Leider wird es nicht ſelten bei jener nöthigen Aneignung recht verkehrt angefangen. Niemand wird das ihm mangelnde geographiſche Material durch bloßes

Digitized by Google

Leſen und Lernen in Compendien ſich ſo aneignen, daß ihm die Sache gehörig lebendig wird. Man muß zwar ein ordentliches, gutes, mäßig ausführliches geographiſches Buch durch Jahre langen Gebrauch zu ſeinem alten lieben Bekannten machen, worin man auf jeder Seite zu Hauſe iſt [das hilft weſentlich und gründlich]; aber dazu muß man vornehmlich die Charten fleißig leſen. Unſere guten jetzigen Charten ſind ein eben ſo treffliches als unentbehrliches Hülfsmittel. Wie es oft irrig mit den Lehrbüchern angefangen wird, ſo auch mit den Landcharten. Denn obſchon dieſe ſehr viel zu ſehen, zu vergleichen, zu denken geben, ſo findet ſich Mancher in ſeiner beſchränktern Beholfenheit mit dem todten Hinfahren auf den und jenen Namen oder Strich und dergleichen ab, den er darauf vermerkt findet, und kümmert ſich weniger um das Beſſere.

II. Ich halte dagegen das verſtändige, fleißige, gründliche Chartenleſen für ein zweites weſentliches Förderungsmittel zur Aufhülfe des geographiſchen Unterrichts in den Schulen.

Das Beſchauen der Charte iſt — wie man es nehmen will — entweder eine ſehr unnütze, oder eine unter allen Umſtänden nothwendige, und — gründlich betrieben — ſehr ſchwere, aber ſehr bildende Arbeit. So wie der Lehrer für ſich viel dabei lernen kann, ſo können unter ſeiner Anleitung die Schüler faſt ohne ſonſtiges gedrucktes oder geſchriebenes Buch Alles lernen, was ſie von Geographie in Volksſchulen zu lernen haben würden. Dem Lehrer geben gute Lehrbücher Winke, was ihm die Charte Alles bildlich vorführt. Er übertrage nur das für ſeine Schüler Paſſende in den Unterricht. Die Grundanſchauung von der Kerngeſtalt einer Provinz, eines Landes, die Figuration der namhafteſten Vorſprünge und Einbiegungen der Grenzlinien, die Landesgröße, die vertikale Oberflächengeſtaltung, die Abdachung eines Landes, der Flußlauf, die Flußgebiete und deren vergleichsweiſe Größe, die Ausbreitung des Landes und ſeine Weltſtellung (z. B. gegen den Äquator ꝛc.), den Totalcharakter deſſelben (ob Gebirgsland oder Flachland), die Elementarverhältniſſe ſeines Klimas, ſeiner Production, ſeines Verkehrs und dergl. mehr lehrt jede gute Charte. Man muß ſich nur gewöhnen, dergleichen auf jeder zu leſen, aus jeder zu erkennen. Man muß ſie ſich hübſch plaſtiſch (en relief) vorzuſtellen verſtehen und ſo den Typus der mancherlei von den dargeſtellten Verhältniſſen nur recht klar und feſt auffaſſen. Damit, daß gelehrt und gelernt wird, hier liegt Berlin, weiter hinauf Stettin, rechts liegt Königsberg, links liegt der und jener Ort, wobei das und das zu merken; hier zieht das Rieſengebirge und das iſt der Böhmer Wald u. ſ. w., damit iſt nichts gewonnen. Das iſt eine abenteuerliche Zerbröckelung und Zerreißung zuſammengehöriger Verhältniſſe. Solch todtes Aufzeigen und Aufzählen führt im beſten Falle zu einem discere in futuram oblivionem. Leider wird in dergleichen Fällen das Chartenbetrachten zur ſchnöden Nothbrücke und

Digitized by Google

zum Lückenbüßer des ausgegangenen geographiſchen Athems. Sobald beim Chartenleſen das einende Princip des Zuſammenlaſſens zuſammengehöriger Verhältniſſe eines ganzen Landes (wie z. B. Deutſchlands) vernichtet wird, ſobald namentlich das topiſche (räumliche) Element gegen allerlei zur Dilettanterie gewordenen „Sehenswürdigkeiten" daran gegeben wird, ſo kommt's nie zu einer geiſtigen Erfaſſung des Bildes zu beſprechender Länder; es geht alſo auch der Hauptnutzen der Charten verloren. Ich kann das in dieſen raumbeſchränkten Andeutungen nur berühren; aber ſeine Wichtigkeit ſteht auch an und für ſich jedem die Sache näher Erwägenden genugſam feſt, als daß es umſtändlicherer Auseinanderſetzungen im Einzelnen bedürfte. Unſere jetzige Zeit zeigt uns gute Wege der Behandlung, liefert uns das Material, gibt uns in den Charten das Handwerkzeug in die Hand, — was wollen wir mehr? Für den, der Luſt und Liebe hat, an die Sache heranzugehen, iſt's jetzt hundert Mal leichter, etwas Ordentliches und Genügendes dabei zu erringen und zu leiſten, als vor 20 Jahren. Hat nicht die Sache an ſich ſchon Reiz genug für jeden gebildeten und jeden ſtrebſamen Lehrer, der frei aufathmen kann und in der Lage iſt, ſich ihr hinzugeben?

III. Ferner ſehe ich ein Förderungsmittel für die Hebung des geographiſchen Unterrichts in Schulen in dem Überbordwerfen des unſeligen Ballaſtes ſtatiſtiſcher Eintheilungen, Angaben, Zahlen u. ſ. w. und in der Hinwendung zu den natürlichen Verhältniſſen der zu beſprechenden Erdſtellen.

Man wolle mich nicht falſch verſtehen. Ich meine nicht, daß alle und jede ſtatiſtiſche Eintheilung, jede Zahl, jede Notiz, die im geographiſchen Unterricht vorkommt, entbehrt werden könnte, ja an ſich eine Verſündigung an der Jugendbildung wäre, die man eilig meiden ſoll. Nein, ſo nicht. Es müſſen dergleichen in rechtem Maße wohlweislich feſtgehalten werden. Aber die ſo verführeriſche Überladung in dieſen Dingen, welche an ſich doch ſo wenig fruchtbar ſind, das Aufgehen des ganzen geographiſchen Unterrichts darin, ſo daß demſelben ſchon hiermit ein Genüge gethan und alles Andere nur ſo als Nebenſache angeſehen werden ſollte: das iſt's, was ich meine. Ich frage Jeden nach dem Maße innerer Befriedigung, das er in ſich darüber empfindet, lernend und lehrend ſich eine überſchwengliche Fülle ſtatiſtiſcher Einzelnheiten angeeignet zu haben, ohne mehr und Anderes an der Geographie zu kennen. Es mag einzelne Leute geben, denen für ihren Beruf dieſe Fülle einigen Nutzen gewährt, aber Schulen, zumal Volksſchulen, gewährt ſie denſelben nicht, und ich halte es immer für eine zwiefache Verirrung — an der guten Sache und an den Kindern — wenn auf jenen Ballaſt ein Übergewicht gelegt wird, was er im Schulunterrichte nun und nimmer haben ſollte. Nützt es Knaben und Mädchen in der That, wenn ſie ſtatt 100 Städte aus Deutſchland 5—800, vielleicht mit allen dabei

Digitized by Google

vorkommenden Zahlenangaben, zu nennen wiſſen? Wenn es nichts Beſſeres gäbe! — Aber unvergleichlich viel nützlicher und bildender iſt die Beachtung der Naturverhältniſſe der Länder und der darauf ſich gründenden Entfaltung des menſchlichen Lebens in allen ſeinen Blüthen und Blättern. Möge es immerhin ſo ſcheinen, als könne ein Kind davon gerade wenig haben; zum Glück ſcheint's nur ſo, und iſt doch in der That gar anders, weil gerade hierin das geiſtige Ferment zur Gewinnung weltkundlicher Bildung ſteckt.

Es iſt ein großer Fortſchritt der Neuzeit in dieſen Stücken, das Mißverſtändniß, womit der ganze ſtatiſtiſche Kram in den Lehrbüchern und auf den Charten ſeither ausgebreitet war, behoben und auf ein weiſes Maß zurückgeführt zu haben, welches behaltbar und den Kräften der Schüler entſprechend genannt werden darf. Nun iſt Raum gewonnen, den Blick der friſchen Natur des Landes zuzuwenden und die Grundbedingungen zu erſchauen, auf denen alles Völkerleben darin ruht. Handgreiflich iſt dabei mehr Belehrung und Freude zu finden. Man thue einen Blick in das erſte beſte neue geographiſche Werk von einem ſachkundigen Verfaſſer und vergleiche damit die Überſchwenglichkeiten in der Statiſtik bei den ältern Werken, und man wird keinen Augenblick darüber in Zweifel ſein, welches das Räthlichere, Nöthigere, Gehaltreichere für das Volk und für ſeine Grundbildung in dieſem Stücke iſt. Wenn nun einmal dieſer Fortſchritt von den Meiſtern gethan iſt, warum wollen wir Jünger nicht nachfolgen und immer noch den alten harten Weg betreten, auf dem wir ſelbſt die größte Marter mit erleiden müſſen?

IV. Nicht viel anders, als mit der maßlos erweiterten Statiſtik iſt's mit dem übermäßig langen Verweilen bei bloßen Begriffserklärungen im Vorbereitungs-, ſowie im Hauptcurſus des geographiſchen Unterrichts. —

Gewiß, man bedarf der geographiſchen Sprache im Unterricht, und es iſt ein Verſtändniß der weſentlichen Verhältniſſe der Erde und ihrer Theile unerläßlich. Aber damit läßt ſich jenes endloſe Verſpinnen feſtzuſtellender Begriffe nicht rechtfertigen, deren Reale oft nicht einmal zur Anſchauung gebracht werden kann. Man kann ſich hierbei wol leicht einmal verirren und auf eine mißverſtandene Vollſtändigkeit erpicht werden, aber wenn man ſich ruhig über Werth und Zweck dieſes Treibens beſinnt, merkt man zuletzt doch, daß man auch in dieſem Stück ohne Gefahr die große Hälfte der gewöhnlichen Begriffsbeſtimmungen ruhig ſtreichen und lieber fleißig die Sachen ſelbſt verfolgen ſollte, als ſich mit ſo vielen kahlen Definitionen abzuquälen. Sie ſind für die Mehrzahl der Kinder eine völlig todte Maſſe, unverdaubar und bald wieder davon gegeben. Die Hauptſachen ſehen und immer wieder ſehen, ſie erkennen, denkend vergleichen und klar in Worten zuſammenhängend wieder darſtellen: das iſt mehr werth, als aller Definitionskram, der eine Menge Zeit koſtet

Digitized by Google

und viele gute Laune verdirbt. Gute geographiſche Werke machen jetzt auch lange nicht mehr ſolche Umſtände damit, als es früher geſchah. Land und Meer, Fluß und Berg, Hoch- und Tiefland, Wind und Wärme, ſowie die mathematiſchen Verhältniſſe der einzelnen Länder und Erdtheile oder der ganzen Erde, laſſen ſich in ihren Haupteigenthümlichkeiten gar wohl begreifen, ohne jene Unzahl von Definitionen, womit man bisweilen den Unterricht verſetzen zu müſſen gemeint hat, um ihn ertragsfähig zu machen. Nein, nein, man täuſche ſich auch hier nicht und klebe nicht unter dem Vorwande der unbedingt nöthigen Klarheit in den Grundbegriffen — welche kein Vernünftiger beſtreiten, aber ſchwerlich auf dem Wege bloßen Definirens ſuchen wird — am veralteten Herkommen, wenn das Neue wirklich beſſer gefunden werden muß. Es vernichtet ſchon die bildende Continuität des Unterrichts, wenn mitten in einem Gegenſtande immer wieder einmal dazwiſchen gefragt wird: was iſt geographiſche Länge, Breite, Klima, Continent, Landenge, Paß, Flußgebiet, Tragplatz, Binnenſee? u. dergl. m. daran ſich ſofort anſchließende Begriffe. — Und doch liegen in der Verrückung des Hauptgeſichtspunktes beim geographiſchen Unterricht in Volksſchulen in der ſachwidrigen Betaſtung der Schülerkräfte noch namhaftere Mißſtände eines ſolchen Verfahrens.

V. Zuletzt erwähne ich noch als ein ſehr erfolgreiches Förderungsmittel zur Hebung des geographiſchen Unterrichts in unſern Schulen den recht verſtändigen und umſichtigen Gebrauch der neuern geographiſchen Unterrichts-Hülfsmittel.

Schon oben hob ich mit beſonderm Nachdruck das fleißige und gründliche Chartenleſen hervor, weil es mir beſonders nöthig ſcheint, darauf jetzt ganz vorzugsweiſe Gewicht zu legen. Die neuern Charten werden großentheils mit vieler Sorgfalt, Sachkenntniß und mit guter Methode bearbeitet. Aber gar Mancher iſt ſo unanſtellig, daß er ſich mit den Charten gar nicht recht zu helfen verſteht, er kann ſie nicht ausbeuten, da er ihren Reichthum nicht ordentlich erkennt und würdigt. Eine Landcharte will recht planmäßig benutzt ſein. Man muß nicht ſprungweiſe darauf hin- und herfahren, auch nicht nur ſo beiläufig im Unterricht zu Zeiten einzelne Stellen darauf nachweiſen, gleichſam wie zum flüchtigen Beleg des Gelehrten; ſondern man muß das zu Lehrende nach einer feſten Ordnung aus ihr herausleſen und es in ihr und mit ihr dem Geiſte ſo feſt einprägen, daß ein unverlöſchliches Bild dadurch gewonnen wird. Dabei bedarf's weder beſonderer Kunſtſtücke, noch eigenthümlicher Liſt, um den Geiſt — ſo zu ſagen — zu überrumpeln, daß er der Nothwendigkeit feſten Behaltens nicht ausweichen kann. Hierzu kommt es ohnedies bei umſichtiger Betrachtung und Beſprechung der Charte, wenn nur die Wechſelbeziehungen der dabei in's Auge zu faſſenden Dinge ſtets fleißig beachtet, alſo hübſch Vergleichungen angeſtellt werden.

Digitized by Google

Wie aber bei ſchlechten, mangelhaften Charten, auf denen von den Fortſchritten der neuern Chartographie noch nicht viel zu entdecken iſt? Nun es geht damit ſo, wie mit manchem miſerabeln Lehr- reſp. Leſebuch. Etwas kann man doch immer damit machen, ſo daß die Ausrede, es laſſe ſich bei ſolchen Hülfsmitteln gar nichts leiſten, des Grundes entbehrt. Ich wüßte wohl, wie ich nach einem gewiſſen Plane auch minder nutzbare Charten ſo anwenden wollte, daß das Nothwendige auf ihnen und aus ihnen doch gelernt würde. Allerdings wird das nicht ohne Kenntniß deſſen, was gute Charten enthalten, thunlich ſein.

Daſſelbe iſt's mit dem Gebrauch des Erdglobus. Es hat wol mancher Lehrer, der nicht gerade eigens darüber nachgeſonnen hat, noch keine rechte Ahnung davon, zu wie mannichfaltigen, ſehr lehrreichen Erörterungen ſich derſelbe gebrauchen läßt! (Man könnte ſolche an das bekannte Werk des Aſtronomen Elert Bode, das zum Gebrauch des Globus anleitet, verweiſen.) Aber gerade der Globus iſt es, an welchem allein mit befriedigender Klarheit und Richtigkeit das Lagenverhältniß der Länder und Meere, ihre Wechſelſtellung, die Beleuchtungs- und allgemeinen Wärme-Verhältniſſe, ſo wie das ganze Gebiet der mathematiſch-geographiſchen Mittheilungen aufgehellt werden kann, ſo weit es der populären Auffaſſung zugänglich iſt. Der ſpecielle Nachweis, daß und wie das thunlich ſei, kann nicht der Zweck dieſer Darlegungen ſein, da ſie nur aufmerkſam machen wollen auf Punkte, an denen es fehlt, und wo es doch ohne zu erſtaunliche Anſtrengungen, ja ohne große Gelehrſamkeit um Vieles beſſer gemacht werden könnte.

Auch auf die einfacheren Tellurien, welche jetzt zu überall erſchwinglichen Preiſen zu beſchaffen ſind, auf die Himmelscharten, wie z. B. jüngſt eine zum Schulgebrauch vom Inſpector Ziemann in Halle erſchienen iſt, und auf die Erläuterung der mathematiſchen Geographie vortrefflich benutzbaren Figuren-Wandtafeln, wie ſolche u. A. ſchon vor einigen Jahren Director Bormann in Berlin herausgegeben hat, muß ich noch hinweiſen. Das ſind wahre Hülfsmittel. — Andere, auch anderer Art, ſinnreich und zweckmäßig, ſind in mehreren geographiſchen Lehrbüchern, z. B. von Schacht und Dittenberger, anzutreffen. Sie geben es dem mit der Sache Unvertrauteſten an die Hand, wie er ſich helfen lernen kann. Solche Hülfen muß man aufſuchen und nach dem Maße der Zeit und Kraft, welche dem geographiſchen Unterrichte zuzuwenden ſind, möglichſt fleißig und umſichtig in Gebrauch nehmen, — dann wird's um Vieles beſſer mit dieſem Unterricht in den Schulen. — —

Von dem Zeichnen der Charten wird in äußerſt ſeltenen Fällen auch ſelbſt in guten, gehobenen Volksſchulen ein ausgedehnter Gebrauch gemacht werden können. Aber wenn der Lehrer fähig iſt, gleich aus dem Stegreif vor den Augen der Schüler nach dem

Digitized by Google

jedesmaligen Erfordern das an die Wandtafel zu zeichnen, was entweder die Charte nicht gut oder ſpeciell genug oder gar nicht darſtellt: — das iſt eine ſchöne Sache, welche ungemein viel Anregendes für die Kinder hat. Und aus dieſem Grunde wäre die Mühe ſo vergeblich nicht, wenigſtens ſich ſo viel zum treuen Anzeichnen einzuſtudiren, als in der Lehrſtunde jedesmal zur Beſprechung kommen könnte. Das vor den Augen der Kinder zu erzeugende Bild, ſelbſt wenn es nicht ſo haargenau und ſchön in einzelnen Strichen ſein kann, als das fertige, gedruckte Chartenbild, hat in manchen Beziehungen verwandte Vorzüge vor dem letztern, wie die vom Lehrer vor den Augen an die Wandtafel geſchriebene Schreibvorſchrift im Vergleich zu den geſtochenen Vorſchriften. Die unter den Kreideſtrichen des Lehrers erſt entſtehende Charte bietet dem, der's gut verſteht und mit der ſpeciellen Sachkenntniß noch mäßige Geſchicklichkeit verbindet, viel mehr Gelegenheit, z. B. das Relief des Bodens kennen zu lehren, als das fertige Chartenbild. Daneben iſt es nicht gering anzuſchlagen, daß die Kinder dem Lehrer bei dieſer Arbeit ſeine höhere innere Betheiligung an der Sache abfühlen und dadurch für ſich einen Stachel und Antrieb mehr zur größern Hingabe an dieſen Unterricht bekommen.

In Summa. Heut zu Tage kommt es gar ſehr darauf an, gute Veranſchaulichungsmittel recht **vielſeitig** im geographiſchen Unterricht anzuwenden, da ſie die Concentration der Aufmerkſamkeit der Kinder auf die Sache weſentlich begünſtigen und den Gewinn, den der Unterricht bringen ſoll und kann, eigentlich erſt verläßlich machen. Das flüchtige, verhallende Wort allein, und ſei es noch ſo charakteriſtiſch und treffend, kann nur wenig Hoffnung auf Einprägung ſachgemäßer Bilder in die Kinderſeele geben.

Hält man nun Rundſchau unter den literariſchen Erzeugniſſen der Neuzeit, beſonders auch des verfloſſenen Jahres, ſo kann man die erfreuliche Bemerkung machen, daß die geographiſchen Bücher, wie die Chartenwerke großentheils der fortgeſchrittenen geographiſchen Wiſſenſchaft und der fortgeſchrittenen geographiſchen Lehrmethode dienen. Wenn ſie auch nicht alle leitend genannt werden können, ſo ſchließen ſie ſich doch in der Mehrzahl den gereinigteren Ideen der leitenden Werke in beiden Beziehungen mehr oder minder an. Und ganz beſonders tritt das Beſtreben jetzt immer mächtiger hervor, nicht blos den Gymnaſien, höheren Bürger- oder Realſchulen, ſondern auch den Volksſchulen Hülfsmittel zur Verbeſſerung des geographiſchen Unterrichts darzubieten, welche deren Leiſtungs-Maximum eben ſo, wie die Schwierigkeit der Darbringung von Geldopfern im Auge behalten.

Digitized by Google

Die Compendien werden zum Theil zu unglaublich billigen Preiſen und ſo hergeſtellt, daß das Unerläßlichſte darin überſichtlich beiſammen gefunden werden kann. Sowohl die Geographie des preußiſchen Staates, als die von Deutſchland, oder auch die Geographie der ganzen Erde iſt abrißlich für ein Paar Groſchen zu haben, ſo daß keine nicht abſolut unbemittelte Schule mehr in Verlegenheit mit zu dictirenden Notizen zu kommen braucht. Man hat ſolche Leitfäden für das beſchränkteſte Zeit- und Kraftmaß der Schulen, ſowie für begünſtigtere Verhältniſſe, bald minder, bald mehr ausführlich, — bald mit gleichmäßiger Bearbeitung der wichtigſten Länder, bald mit Bevorzugung unſers deutſchen Vaterlandes, bald mit, bald ohne eingewobene geſchichtliche Data. Zwar ſpuken in etlichen derſelben noch die antiquirten Weiſen, zumal in ſolchen, welche — ich bin faſt verſucht zu ſagen — das Unglück haben, eine längere Reihe von Auflagen zu erleben; die Mehrzahl dagegen eignet ſich nach Umſtänden in jedes einigermaßen geſchickten Lehrers Hand ganz wohl zu ſchulmäßiger Benutzung.

Neben den Compendien ſind ſehr vortreffliche, fleißig und mit kritiſcher Sorgfalt gearbeitete, größere Handbücher neu erſchienen, deren Beſitz einem eigens für den Unterricht in der Geographie beſtellten Lehrer faſt zur Nothwendigkeit wird, wenn er nicht ſchier binnen 10 Jahren ſich ſelbſt antiquirt nennen laſſen will. Die beſten derſelben ſind wahre Blüthen der geographiſchen Wiſſenſchaft, wenn gleich einige, die ich dabei vor Augen habe, nicht gerade für den gelehrten Geographen, ſondern beſonders für gebildete Lehrer beſtimmt ſind. Man kann an ihnen ſehen, wie durch die kritiſche Benutzung der an Zahl und Material unendlich reichen Reiſeberichte der umſichtigſten Reiſenden und Forſcher binnen 5—10 Jahren die Vermehrungen, Berichtigungen und dergleichen wachſen. Solche Werke legt man nicht ohne Staunen aus der Hand.

Andrerſeits haben die mancherlei Chartenwerke, die Wandcharten ſowohl wie die größern Handcharten, bis herab zu den kleinen Schulatlanten eine ſehr bedeutende Vervollkommnung erfahren. Erſtere ſind zu dem Preiſe von 12—15 Silbergroſchen an, z. B. für die einzelnen Regierungsbezirke des preußiſchen Staates, für die einzelnen Erdtheile ꝛc. ꝛc., letztere zu dem Preiſe von 5 Sgr. an faſt zu jeder Anzahl von Kärtchen und Groſchen zu haben, wie ſich das aus Klöden's „Überſicht der neuern Atlanten“ zu Ende des Jahrganges 1845 *) vom Brandenburger Schulblatt erſehen läßt. Die Sauberkeit und Genauigkeit der Terrainzeichnung, Schärfe der Schrift, Wahl und Fülle oder Sparſamkeit der dargeſtellten Ver-

*) Man ſehe auch: Klöden's „Überſicht der neuern Wandcharten.“ Daſelbſt Jahrg. 1846. 4. Heft.

Digitized by Google

hältniſſe, Farbengebung, Profile, Randnotizen und was dergleichen ſonſt, laſſen bei dem Spottpreiſe von bisweilen kaum 4—6 Pfennigen für ein Kärtchen in 4. in der That nichts zu wünſchen übrig. Nur an fleißigem Schulgebrauch und möglichſter Verbreitung könnte es noch fehlen.

Verhältniſſe, welche noch vor 10—15 Jahren kaum beachtet wurden, bringen die ſchönen Hand- und Wandcharten z. B. von v. Sydow in hoher Vollendung zur Anſchauung, und der Farbendruck, wie auf den größern Charten, ſo auch in kleinern Atlanten, z. B. dem kleinern in 26 Charten von Dr. Glaſer, belebt das einzelne Bild oft ſo überraſchend, daß auch das kundigere Auge gern darauf wieder verweilt.

Es iſt wahr, daß eine neue Gefahr hereinzubrechen ſcheint, indem für die Anfänge aus der Topik und Phyſik der Erdräume in eben dem Maße das Material überladen wird, wie es früher aus der Statiſtik geſchah; aber bis jetzt iſt mir nur ein Schulchartenwerk in dieſer Beziehung bekannt geworden, das im Jahre 1846 erſchienen iſt und ungemein viel jener topiſch-phyſikaliſchen Verhältniſſe zur Anſchauung zu bringen ſich bemüht. Man möchte gern den Gewinn der Wiſſenſchaft, den unter andern die großen Chartenwerke von Berghaus ſchnell wiedergeben, auch die Elementarſtufe des geographiſchen Unterrichts auszunutzen beginnen. Nach dieſer Seite hin kann in der Überfülle dann leicht ein Fehler gemacht werden, wie trefflich ſonſt auch das Ganze an ſich iſt. Jetzt iſt's damit noch nicht zu ſchlimm. —

Was die Chartennetze anbelangt, ſo lehrt das immer wieder Neuerſcheinen derartiger Werkchen in mehreren Verlagshandlungen, daß doch dauernd Nachfrage danach gehalten wird, und alſo das Chartenzeichnen vieler Orten vollauf im Gange iſt. Das iſt ein ſehr erfreuliches Zeichen für die Pflege gründlichen geographiſchen Unterrichts. Volksſchulen ſind jedoch nicht in dem Fall, ſich an dieſen Beſtrebungen erheblich zu betheiligen. Aber ſoviel iſt auch dem blödeſten Auge in der Summe erkennbar: auf dem Geſammtgebiet der geographiſchen Literatur waltet daſſelbe erſtaunliche Regen und Arbeiten, wie auf andern Gebieten, und der Antheil, den unſere Zeit dieſer Bildungsſtrebung ſchenkt, kann ganz füglich daran gemeſſen werden. —

Digitized by Google

Bibliographiſche Überſicht

geographiſcher Unterrichts-Hülfsmittel

aus dem Jahre 1846.

---

1) **F. Schmidt**, Seminarlehrer in Breslau, Preußiſche Vaterlandskunde für Schule und Haus. 368 S. und 1 Tabelle. Breslau, Leuckart. 3/4 Thlr.

2) **G. Conrad**, Lehrer, Leitfaden bei dem Unterrichte in der Geographie vom preußiſchen Staate. Hirſchberg, Lucas. 84 S. 1/4 Thlr.

3) Neueſte Geographie der Preuß. Provinz Schleſien. Für ſchleſiſche Volksſchulen. 2. Aufl. 36 S. und 1 Charte. Breslau, Kern. 3 Sgr.

4) **C. Unverricht**, kleine Geographie von Deutſchland, für Schule und Haus, durch eine möglichſt treue Darſtellung des rein Geographiſchen, durch Rückſichtnahme auf alles Zeitgemäße und durch Anleitung zur Einführung der Mnemotechnik dem Bedürfniß der Gegenwart angepaßt. 13 1/2 Bogen. Gleiwitz, Landsberger. 1/3 Thlr.

5) **Ed. Duller**, Deutſchland und das deutſche Volk. In Schilderungen. Mit 150 Anſichten in Stahlſtichen und 50 colorirten Abbildungen von Volkstrachten, nach Originalzeichnungen. Fortgeſetzt bis 50. Lieferung. Leipzig, Wigand. à 1/3 Thlr.

6) **C. L. Wörle**, kurzgefaßte Geographie, mit einem Abriſſe der bibliſchen Geographie für Volksſchulen. 8. Aufl. mit Charte von Europa. 4 Bog. Heilbronn, Drechsler. 1/10 Thlr.

7) **Fr. Mohr**, Oberpfarrer, kleine Geographie für Volksſchulen. 91 S. Leipzig, Barth. 6 Sgr.

8) Dr. **E. Burckhardt**, kurzgefaßter Abriß der Erdkunde für Schüler in Stadt- und Landſchulen. 56 S. Leipzig, Keil. 1/6 Thlr.

9) **Fr. Wilh. Bodemann**, Paſtor, Leitfaden beim Unterricht in der Erdbeſchreibung in Volksſchulen. 72 S. Hannover, Helwing. 2 1/2 Sgr.

10) **Purgold**, Paſtor, Leitfaden der Erdbeſchreibung für Kinder in mittlern Volksſchulen. 2. Aufl. 84 S. Greifswalde, Koch. 1/4 Thlr.

11) **Jul. Berlin**, Lehrbuch der Geographie für Volksſchulen. 2. Auflage. 4 Bogen. Helmſtedt, Fleckeiſen. 1/8 Thlr.

12) Anfangsgründe der geſammten Erdkunde, oder die erſten Grundlinien der Erdkunde. Nach der 23. engliſchen Ausgabe bearbeitet von Dr. **Otto Schulz**. 124 S. 16. Wien, Trendler. 1/3 Thlr.

13) **Fr. Mayer**, Erdkunde für Mittelſchulen, Real-, Secundar-, Gewerbs- ꝛc. Schulen. 1. Curſus. Räumliches Sein des Irdiſchen. 89 S. Zürich, Orell, Füßli. 8 Sgr.

14) **A. Möbius**, geographiſcher Leitfaden für Bürgerſchulen, beſonders für höhere Knaben- und Mädchenſchulen. I. und II. Stufe für Mittelclaſſen. 4 1/2 Bogen. Berlin, Plahn. 1/4 Thlr.

Digitized by Google

15) **Fr. v. Rougemont**, erſter Unterricht in der Geographie, die Beſchreibung der Erdoberfläche oder die topiſche Geographie. Aus dem Franzöſiſchen. Von **Ch. A. Hugendubel.** Zweite völlig umgearbeitete Ausgabe. 12¾ Bogen. Bern, Dalp. 7/12 Thlr.

16) **Heinr. Viehoff**, Leitfaden für den geographiſchen Unterricht auf Gymnaſien und andern höhern Lehranſtalten in drei Lehrſtufen mit vielen Fragen und Aufgaben. I. Lehrſtufe: Aſtronomiſche und phyſikaliſche Geographie nebſt einer Vorſchule der politiſchen, für die vorletzte Claſſe. 2. Aufl. mit einer Tafel. 7¼ Bogen. Emmerich, Romen. 1845. ⅓ Thlr.

17) **J. H. Kaltenbach**, naturgemäßer Unterricht in der Erdkunde, oder Darſtellung der nöthigen Grundbegriffe für einen bildenden Unterricht in der Geographie. Für obere Elementarclaſſen ꝛc. Mit 4 Tafeln. 15 Bogen. Aachen, Benrath. ⅖ Thlr.

18) **Fr. Röſſelt**, kleine Geographie für Töchterſchulen. 6. Aufl. Königsberg, Bornträger. 263 S. ¾ Thlr.

19) **A. Zachariä's** Lehrbuch der Erdbeſchreibung, in natürlicher Verbindung mit Weltgeſchichte, Naturgeſchichte und Technologie. Für Schulen. Fünfte ergänzte Aufl. Von Dr. **v. d. Smiſſen.** Altona, Hammerich. ¾ Thlr.

20) **A. A. Cammerer**, Handbuch der neueſten Erdkunde. 10. Auflage. Kempten, Dannheimer. ⅔ Thlr.

21) **G. A. Hartmann**, Gymnaſiallehrer, Leitfaden für den geographiſchen Unterricht in den untern Gymnaſialclaſſen. 48 S. Osnabrück, Rackhorſt. ⅙ Thlr.

22) **Th. Schacht**, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, beſonders politiſche und Culturgeſchichte beachtend. 4. ſtark vermehrte Auflage mit 2 Charten und 3 Tafeln. Mainz, Kunze. 1 8/15 Thlr.

23) Dr. **R. Schneider**, Handbuch der Erdbeſchreibung und Staatenkunde. Als Leitfaden beim Sohr'ſchen Handatlas (ſowie zu andern Atlanten). 1. 2. Lieferung. à ⅙ Thlr. Glogau, Flemming.

24) Dr. **L. G. Blanc's** Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 5. Auflage von Dr. **W. Mahlmann.** 11. Heft à ¼ Thlr. (cpl. in 18 Heften). Halle, Schwetſchke. Dazu ein Atlas in 4. Seither 2 Lieferungen (jede 6 Charten) à ½ Thlr.

25) **J. A. Moshammer**, die Erde und ihre Bewohner. Das Wiſſenswürdigſte aus der Naturkunde und dem Menſchenleben, in gemeinfaßlichen Abhandlungen nach dem gegenwärtigen Stande der Wiſſenſchaft. 15 Bog. Wien, Pichler. ½ Thlr.

26) **Cannabich**, Lehrbuch der Geographie, nach den neueſten Friedensbeſtimmungen. 16. Auflage. 1315 S. Weimar, Voigt. 1⅔ Thlr.

27) Dr. **W. F. Volger**, Handbuch der Geographie. 2 Thle. 5. vermehrte Auflage. Hannover, Hahn. 3 Thlr.

28) Dr. **F. H. Ungewitter**, Geographie für Schule und Haus. Ein geographiſches und hiſtoriſches Hand- und Taſchenbuch. 2. Aufl. 16. 42 Bog. Braunſchweig, Leibrock. 1 Thlr. Mit 11 Charten 1½ Thlr.

29) **Dan. Völter**, allgemeine Erdbeſchreibung. I. u. II. Theil. 109½ Bog. Mathematiſche Geographie, Erläuterungen aus der phyſikaliſchen Geographie, phyſikaliſche Beſchreibung des Weltmeers und der Continente ꝛc. Eßlingen, Dannheimer. 4½ Thlr.

30) **Fr. v. Rougemont's** Handbuch der vergleichenden Erdkunde, deutſch mit vielen Zuſätzen ꝛc. von **Ch. H. Hugendubel.** Wohlfeile Ausgabe. Bern, Dalp. 1 Thlr.

Digitized by Google

31) Dr. E. Kapp, Philoſophie der Erdkunde. Braunſchweig, Weſtermann. 1845. 2½ Thlr.

32) Dr. K. Fr. Merleker, Profeſſor, hiſtoriſch=comparative Darſtellung der allgemeinen Verhältniſſe des Erdkörpers und der Geſchichte des Menſchengeſchlechts in tabellariſcher Überſicht. 4. 15 Bogen. Darmſtadt, Leske. 2 Thlr.

33) Ig. B. Montag, Schlüſſel zum praktiſchen Gebrauch der Landcharten und des Erdglobus. 100 S. 12. Quedlinburg, Ernſt. ⅓ Thlr.

34) Dr. H. Berghaus, die Völker des Erdballs nach ihrer Abſtammung und Verwandtſchaft und ihren Eigenthümlichkeiten. Mit 150 Abbildungen. Fortgeſetzt bis 32. Lieferung à ⅓ Thlr. (1 Bogen Text, 3 Abbildungen). Brüſſel, Muquardt.

35) Dr. Ph. Hedw. Külb, Bibliothekar, Länder= und Völkerkunde in Biographien. Fortgeſetzt bis 12. Lieferung. à ¼ Thlr. Berlin, Duncker und Humblot. (cpl. in 4 Bänden von ca. 30 Lieferungen.)

36) Dr. Th. Tetzner, allgemeine Geſchichte in Verbindung mit Geographie. Leitfaden für Bürgerſchulen. Langenſalza, Tetzner. ⅓ Thlr.

---

37) E. Frege, Populäre Himmelskunde für Volksſchulen. Zur Wandcharte: „das Planetenſyſtem der Sonne." 22 S. 1 Thl. Freiberg, Craz. 1/12 Thlr.

38) Fr. Bartholomäi, aſtronomiſche Geographie in Fragen und Aufgaben für den erſten Unterricht. Mit Vorwort von Prof. Dr. Stoy. 64 S. Jena, Frommann. ¼ Thlr.

39) Dr. A. Wiegand, Grundriß der mathematiſchen Geographie für höhere Lehranſtalten, nebſt Anleitung, die Sternbilder des nördlichen Himmels aufzufinden. 65 S. Halle, Lippert. ⅓ Thlr.

40) Nic. Wilh. Schulze, leichtfaßliches Lehrbuch einer populären Aſtronomie in Verbindung mit den wichtigſten Lehren der phyſ. Geographie und Meteorologie. Nebſt Einleitung in die nothwendigſten Sätze der Arithmetik und Geometrie. Für Schulen ꝛc. Eingeleitet durch den Direct. der Sternwarte Rümker in Hamburg. Mit 31 Abbildungen und 1 Himmelscharte. 6⅔ Bogen. Hamburg, Schubert. ½ Thlr.

41) Dr. H. Birnbaum, die aſtronomiſche Geographie; Beiträge zur Methodik ꝛc. der populären Himmelskunde und mathematiſchen Geographie in Schule und Haus. Ein kritiſcher Verſuch. 14¾ Bogen. Braunſchweig, Weſtermann. 1⅓ Thlr.

42) Dr. Germar, ſechs Tafeln zur Himmelskunde. Fol. Mit Erläuterungen. 223 S. Leipzig, Voß. 3 Thlr.

43) Moriz Stern, Himmelskunde, volksfaßlich dargeſtellt. Stuttgart, Müller. ⅔ Thlr.

44) F. Bäßler, das heilige Land und die angrenzenden Landſchaften. In anſchaulichen Schilderungen. 192 S. Merſeburg, Garcke. ½ Thlr.

Digitized by Google

Chartenwerke.

1) **Handtke's** Atlas des preußiſchen Staats in 36 Bl. Fol. Glogau, Flemming. ¾ Thlr.

2) Deſſen Wandcharten von den preußiſchen Provinzen Sachſen und Brandenburg, jede in 6 Bl. Ebendaſ. à ½ Thlr.

3) **W. Myski**, Wandcharte von Pommern für den Schulgebrauch in 15 Bl. Colberg, Poſt. 1⅓ Thlr.

4) **Handtke's** *) Wandcharte von Deutſchland in 9 Blätt. Glogau, Flemming. ¾ Thlr.

5) Deſſen Wandcharten von Paläſtina. 4 Bl. 12 Sgr., von Afrika 6 Bl. ½ Thlr., Aſien ¾ Thlr., Europa ¾ Thlr., jede 9 Blatt. Öſtliche Halbkugel ⅚ Thlr., Weſtliche Halbkugel ⅚ Thlr., jede 12 Bl.

6) Die im geographiſchen Inſtitute in Weimar von **Kiepert** herausgegebenen Generalcharten verſchiedener Länder.

7) **J. Montoux**, Wandcharte von Deutſchland, mit Holland, Belgien und der Schweiz. Für Schulen. 6 Bl. Carlsruhe, Kunſtverlag. 1⅓ Thlr. Handcharte dazu kl. Fol. ¼ Thlr.

8) **J. B. Rooſt**, neue Schul- und Wandcharte von Deutſchland. 4 Bl. München, Kunſtanſtalt. 2⅖ Thlr.

9) **G. v. Seehauſen**, Atlas für Volksſchulen in 10 Charten und 1 Weltcharte (zu Ungewitter's Geographie). 2. Ausgabe. Fol. 4. Braunſchweig, Leibrock. ⅟₄ Thlr 20 Exempl. 3 Thlr.

10) **Ed. Winkelmann**, Elementaratlas für den geographiſchen Unterricht in Volks- und Mittelſchulen ꝛc., eingeführt durch **Dan. Völter**. 25 Bl. Eßlingen, Dannheimer. 1 Thlr. Derſelbe vollſtändig 4—6. Heft (noch 12 Bl.) à ⅙ Thlr. Einzeln jede Charte ⅟₂₄ Thlr.

11) **F. Dommerich**, methodiſcher Schulatlas der Erd-, Völker- und Staatenkunde nach den neuern Anſichten. 5. Heft. (5. Charte). Caſſel, Fiſcher. ½ Thaler.

12) **Rud. Groß**, geographiſcher Schulatlas in 21 in Farbendruck ausgeführten Charten. 1. Lief. 8 Blätter mit Randbemerkungen. Stuttgart, Schweizerbart. ¹¹⁄₁₅ Thlr.

13) Vollſtändiger Schulatlas der neueſten Erdbeſchreibung; nach Stieler, Streit u. ſ. w. 30 Blätter. in 4. 5. Auflage. Ulm, Ebner. 1⅛ Thlr.

14) Schulatlas über alle Theile der Erde, nach Stieler's Handatlas. 26 Aufl. 27 Blätter. Gotha, Perthes. 1⅙ Thlr.

15) **F. W. Spehr**, geographiſcher Schul- und Handatlas über alle Theile der Erde, nach dem gegenwärtigen Zuſtande. Neue Auflage, revidirt von Prof. Dr. **Kruſe**. 25 Blätter. Mitau, Reyher. 2 Thlr.

16) Dr. **C. Glaſer**, Schulatlas der neueſten Erdbeſchreibung, in 26 Charten. Zu Ritter's, v. Humboldt's, v. Rooes, v. Lichtenſtein's, Schacht's, Meinecke's Werken. Mannheim, Hoff. 1 Thlr. 2 Sgr.

17) **v. Sydow**, methodiſcher Handatlas. 2. Auflage. 1. Lief. 6 Blätter. Gotha, Perthes. 1 Thlr. cpl. in 21 Charten.

---

*) Von Handtke's bekanntem Schulatlas 25 Bl. 4. iſt die 4. Ausgabe erſchienen. ½ Thlr. Einzelne Charten 1 Sgr.

Digitized by Google

18) **J. B. Rooſt**, allgemeiner Hand- und Schulatlas in 30 Charten. 4. Lief. 1. Auflage (3 Charten). Kempten, Dannheimer. ½ Thlr.

19) **Theod. v. Liechtenſtern**, Atlas der Erd- und Staatenkunde. Neue Auflage. 1—6. Lief. (jede 5 Bl.) Berlin, Reimer. 1½ Thlr.

20) Neuer Atlas der ganzen Erde ꝛc. 23. Auflage. 27 Charten und 7 hiſtoriſche Zeittafeln ꝛc. gr. Fol. Leipzig, Hinrichs. 4⅓ Thlr.

21) Dr. **C. Glaſer**, vollſtändiger Atlas über alle Theile der Erde. 40 Bl. 4. Auflage. gr. Fol. Mainz, Faber. 5⅓ Thlr. Davon eine Auswahl von 30 Charten. 3¾ Thlr.

22) Dr. **K. Sohr**, Handatlas der neuern Erdbeſchreibung. 3. und 4. Supplement. Glogau, Flemming. ⅓ Thlr.

23) **A. Stieler's** Handatlas über alle Theile der Erde ꝛc. und über das Weltgebäude. Neue wohlfeile Ausgabe in 83 Blättern, fortgeſetzt bis 7. Lief., in 10 Charten. Gotha, Perthes. à 1½ Thlr.

24) **Bauerkeller**, Handatlas der allgemeinen Erd-, Länder- und Staatenkunde, in 80 Charten, nebſt Abriß der Erdkunde ꝛc. bearbeitet von **L. Ewald**. 4. und 5. Heft. Fol. 4 Charten und 4 S. Text. Darmſtadt, Bauerkeller's Präganſtalt. Jonghaus. 5/12 Thlr.

25) **E. v. Sydow**, Wandatlas über alle Theile der Erde. 2. Auflage in 4 Farben gedruckt (Aſien 12 Sectionen 1⅓ Thlr., Nordamerika 6 Sect. und Südamerika 4 Sect. 7⅓ Thlr. Auf Leinwand gezogen jede 1 Thlr. mehr. Gotha, Perthes.

26) **A. Platt's** phyſikaliſch-politiſcher Erdglobus; als Generalcharte der Erde; faſt 2 Fuß Durchmeſſer. Magdeburg, Platt'ſches geographiſch-lithographiſches Inſtitut. 10 Thlr.

27) **A. Platt's** phyſikaliſch-politiſche Charte von Aſien, nach Berghaus. Magdeburg, Kägelmann. 2 Thlr. Eine andere von Europa 2 Thlr., von Südamerika 2 Thlr., von Nordamerika 1½ Thlr.

28) **C. Berr's** Duodez-Atlas in 24 Bl. über alle Theile der Erde, revidirt von **v. Gerſtenbergk**. kl. 4. Weimar, Voigt. ½ Thlr.

29) Vollſtändiger Schulatlas der neueſten Erdkunde in ca. 26 Charten. Bei L. Holle in Wolfenbüttel. 4. Lief. Die erſten 7 Charten ⅙ Thlr. Einzelne Charten ¾ Sgr.

30) Compendiöſer Hand- und Wandatlas der neueſten Erdkunde. 7 Bl. in größtem Format. Wolfenbüttel, Holle. ⅚ Thlr.

31) **Jul. Löwenberg**, geographiſche Länderfibel. 21 illuſtrirte Kärtchen mit 60 Bl. Text in Verſen. kl. 4. Berlin, Stern. ⅔ Thlr. Brillant illuſtrirt 2 Thlr.

32) **A. v. Freihold**, methodiſcher Netzatlas zum Entwurf jeglicher Erdräume aus freier Hand. 4. 37 Bl. 14 S. Text. Berlin, Reimer. 1 Thlr.

33) 25 geographiſche Chartennetze zu Stieler's und andern Schulatlanten; von **L. Holle**. 3. Auflage. Wolfenbüttel. ⅓ Thlr.

34) Anleitung zum Landchartenzeichnen. 8 S. Nürnberg, Leuchs. ⅙ Thlr.

35) Prof. **D. Möllinger's** bewegliche Himmelscharte, mit Horizont. Nebſt Gebrauchsanweiſung ꝛc. 2 Bl. in Roy.-Fol. 3 Bogen Text. Schaffhauſen, Brodtmann. 1⅓ Thlr.

Digitized by Google

Umſchau

in der geographiſchen Literatur.

Vorbemerkung.

Indem ich mich in Rückſicht der geographiſchen Lehr- und Handbücher im Weſentlichen auf die Vorbemerkung zur geſchichtlichen Literatur beziehen kann, bleibt mir nur ein Wort in Bezug auf die Chartenwerke übrig. — Über die chartographiſchen Arbeiten mancher ältern Chartographen hat ſich ſchon das Urtheil allgemein ſo conſolidirt, daß es nur der Anzeige ihrer neuen Leiſtungen bedarf, um im Weſentlichen zugleich die Weiſe, in der ſie auftreten könnten, zu ahnen. Das gilt z. B. von Stieler's Atlanten. Auch von mehreren neuern Chartographen kann man ſchon mit einiger Sicherheit vorab den Grad des Werths ihrer Arbeit ſchätzen. Manche liefern nun einmal nichts Schlechtes. Dahin ſind zu rechnen: die Charten von v. Sydow, v. Liechtenſtern, Platt, die von Völter herausgegebenen (von Winkelmann gezeichneten), die von Rooſt, Glaſer, Bauerkeller, Kiepert, Dommerich u. A. Andere liefern theils im Allgemeinen ungenauere und unſauberer ausgeführte, theils namentlich in der Terrainzeichnung unbrauchbarere Charten. Dieſe mißlichen Kennzeichen tragen mehrere Hand- und Wandcharten des Kortmann'ſchen Verlags (Charten von Streit, Ohmann u. A.), des Hentze'ſchen Verlags (die von Scholz), auch theilweiſe die im Flemming'ſchen Verlage erſchienenen größern Wandcharten von Handtke. Deren Werth ſteht nicht unbedingt feſt, man muß erſt prüfen. Auch die in Augsburg, Düſſeldorf, Wolfenbüttel und Carlsruhe in den bezüglichen Kunſtanſtalten erſchienenen Charten ſind nicht ohne erhebliche Einſchränkung zu empfehlen. Ich erinnere nur an die Wandcharte von Deutſchland, von Montour in Carlsruhe, an die Wandcharten der Erdtheile und der Planigloben aus dem Arnz'ſchen Inſtitut in Düſſeldorf, an die Wandcharte vom preußiſchen Staate (aus Augsburg) u. ſ. w. Der Verlag von Perthes in Gotha, woher auch der ſchöne v. Spruner'ſche hiſtoriſche Atlas ſtammt, ſo wie der von Cotta in München zeichnen ſich dagegen durch ihre Werke vortheilhaft aus. Man thut deshalb wohl, vorab den Verleger mit in's Auge zu faſſen, wenn man ſeinem Bedürfniſſe gut abhelfen will. Die Handtke'ſchen Charten ſind äußerſt billig, und muß man dem Preiſe manchen ander-

Digitized by Google

weiten Mangel, namentlich in der Terrainzeichnung zu gut halten; er macht dieſe Charten, namentlich auch die hinreichend großen Wandcharten doch auch den ärmern Landſchulen zugänglich. — Die lehrreichſten Charten bleiben die von v. Sydow, Völter, v. Liechtenſtern, Glaſer und einigen Andern. Die vorzüglichſten, aber wegen bedeutend hoher Preiſe ſchwerer zugänglichen Charten ſind die von Berghaus, namentlich ſein großer phyſikaliſcher Atlas.

Eine ſehr erwünſchte Überſicht über eine große Auswahl chartographiſcher Arbeiten des letzten Jahrzehends findet man von Dr. Klöden im Brandenburger Schulblatt. Jahrg. 1845. S. 412 und 1846 S. 474 ff.

---

1) J. Berlin, Lehrbuch der Geographie in Volksſchulen. 2. Auflage. Helmſtedt, Fleckeiſen. 63 S. [11.] *)

2) F. W. Bodemann, Leitfaden bei dem Unterricht in der Erdbeſchreibung für Volksſchulen ꝛc Hannover, Helwing. 72 S. [9.]

Man kann dieſen beiden kleinen Schulbüchern die Anerkennung nicht verſagen, daß ſie mit Geſchick einem Bedürfniß abzuhelfen ſuchen, welches die ſogenannten Kinderfreunde und Jugendfreunde, die einen den Volksſchülern wünſchenswerthe Quinteſſenz der Geographie enthalten ſollten, ſeither noch nicht befriedigt haben. Der Plan beider Bücher differirt nicht ſehr weſentlich. Dem Büchlein von Berlin bin ich geneigt, aus ſachlichen und methodiſchen Gründen den Vorzug vor dem von Bodemann zu geben, ohne bei letzterem zu verkennen, daß es ſeine Aufgabe auch im Allgemeinen befriedigend zu löſen ſucht. Berlin ſtellt einige einfache Belehrungen aus der aſtronomiſchen Geographie voran, führt dann in ſeiner I. Abtheilung auf den nächſten Blättern das Hervortretendſte aus der allgemeinen Erdbeſchreibung vor (Erdoberfläche, Beſtandtheile, Erdtheile und darin enthaltene Länder, Oceane und ihre Untertheile, Beſchaffenheit des Landes, ſtets auf die geſammte Erdoberfläche bezüglich; Gebirge, Hauptflüſſe, Seen u. ſ. w. — Luft, Sonnenlicht, Zonen, Producte, Menſchengattungen, Religionen, Staatsformen), und geht in der 2. Abtheilung die beſondere Länderbeſchreibung von Europa aus durch. Alles mit verſtändiger Bemeſſung des Nothwendigſten, mit überſichtlicher Gliederung und ſolchen Andeutungen, die weitere Ausführungen in der Lehrſtunde anregen. — Bodemann hat nur einen Gang; er ſchließt an die mathematiſch-aſtronomiſchen Verhältniſſe und an die Überſicht der Beſtandtheile der Erdoberfläche (wobei einfache Definitionen mit vorkommen) ſogleich die Beſchreibungen der einzelnen Erdtheile,

*) Die eingeklammerte Ziffer bezieht ſich auf die bibliographiſche Überſicht.

Digitized by Google

mit Aſien beginnend und mit Europa endend. Dabei folgt er dem Schema: Größe, Länder (Städte), Inſeln, Halbinſeln, Gebirge, Vorgebirge, Meerbuſen, Meerengen, Landſeen, Flüſſe, Hauptproducte. Alles ganz kurz bei den außereuropäiſchen Erdtheilen; Europa aber iſt nach ſeinen Staaten ſpecieller auf ⅔ des Raumes vom ganzen Büchlein behandelt (Berlin nimmt alle Erdtheile mit ihren Staaten durch) und bei Deutſchland ſind meiſt noch die Kreis- oder Provinzial-Eintheilungen der Staaten angegeben. Ein Anhang ſtellt die wichtigern Städte nach den Flüſſen und Küſten zuſammen; ein anderer liefert die Beſchreibung von Paläſtina und einigen andern in der Bibel vorkommenden Ländern. — So hat jedes der Büchlein ſeinen Vorzug vor dem andern. Doch dient das von Berlin mehr der Einführung in die geſammte Geographie, das von Bodemann mehr der Bekanntmachung mit den Ländern, Städten und Flecken, unter denen ſelbſt bei ſonſt ſo geringem Umfange des Buchs welche von 1000 Seelen vorkommen.

3) F. Mayer, Erdkunde für Mittelſchulen. [13.]

Dies Büchlein dient nicht den erſten geographiſchen Unterrichtszwecken, ſondern es ſetzt die Lehrſtufe voraus, auf welcher die engere und weitere Heimath (bis zum Überblick über die ganze Erde) kennen gelernt iſt. Hier greift es nun erweiternd und genauer begründend ein. Es geht deshalb näher auf Veranſchaulichung der Größe der Erde ein, auf Globus und Charten, vergleicht die Raumesgröße der Continente, tabellariſirt deren Länder, wichtigſte Städte, Inſeln, Meere, Meerestheile, Halbinſeln, Flüſſe, Seen, Ebenen, Gebirge, Vulkane — immer über die ganze Erde hin, — und geht dann auf das Innere der Erde, die Gebirgsarten, Erz-, Kohlen-, Salzlager u. ſ. w., Verſteinerungen und Höhlen über. Hierbei wird ſchon eine elementare Kenntniß der Mineralien vorausgeſetzt. Nun beſpricht es das Meer, beſonders deſſen mancherlei Bewegungen, genauer und ergänzt demnächſt mancherlei Anſchauungen von Bewegung, Erwärmung und Beleuchtung des Erdkörpers. Daran reihen ſich Belehrungen über Winde, Niederſchlagszonen, Bergregionen, Pflanzen- und Thierverbreitung, und den Schluß machen die Menſchenſtämme und zugehörige Völker. Beſonders der Abſchnitt über Pflanzenverbreitung verlangt ziemlich eingehende Vorkenntniſſe zu ſeinem Verſtändniß. Ein nach dieſem Büchlein ertheilter, weiterführender geographiſcher Unterricht, in dem noch keine Statiſtik der Staaten, des Handels- und der Cultur, keine vollſtändige aſtronomiſche Geographie aufgenommen iſt, weil beide den zwei folgenden Lehrſtufen zugewieſen ſind, — kann ſehr belebend und die Weltanſchauung erweiternd eingerichtet werden. Das kleine Buch iſt eben ſo zweckmäßig als gut geſchrieben und verdient um ſo mehr Empfehlung, weil es den alten Schlendrian bloßer ſtatiſtiſcher Nudelung der Schüler beſeitigen hilft.

Digitized by Google

4) **A. A. Cammerer**, Handbuch der neueſten Erdkunde für den Unterricht und Freunde dieſer Wiſſenſchaft. [20.]

Man kann es immerhin glauben, daß namentlich dieſe 10. Auflage Tauſende von Einſchaltungen und Berichtigungen, ſowie den Grad von Annäherung an die gegenwärtige Behandlungsweiſe der Geographie enthält, der mit dem urſprünglichen, aus Pietät gegen den verſtorbenen Verfaſſer beibehaltenen Plane verträglich erſchien. Dennoch iſt dies Werk dadurch noch nicht in die Reihe derjenigen geographiſchen Lehrbücher gehoben, welche auch der neueſten, gediegenen Methode dienen. Seine geſammte Anlage iſt der der Cannabich'ſchen und Volger'ſchen Werke ähnlich. Die erſten 2 Bogen etwa verbreiten ſich über die Elementar-Anſchauungen aus der mathematiſchen und phyſikaliſchen Geographie, während der übrige mehr als zehnfach größere Raum der politiſchen Länderbeſchreibung mit ſehr mäßig ausführlichen Angaben, reſp. über Lage, Grenzen, Größe, Gebirge (Vorgebirge, Boden), Meere ꝛc., Flüſſe, Seen ꝛc., Klima, Producte, Einwohner, Verfaſſung, ſtatiſtiſche Eintheilung, Ortsbeſchreibung, auswärtige Beſitzungen und dergl. vorbehalten iſt, wobei die Ortsbeſchreibung wieder den meiſten Raum füllt. Es fehlt darum nicht an Ortsangaben und Merkwürdigkeiten dabei, die ziemlich entbehrlich ſcheinen. Man kann mit ziemlicher Dreiſtigkeit behaupten, der Lehrer, der dies Buch brauchen ſoll, weiß dieſe überſchwenglichen Ortsnamen nebſt ihrem Zubehör in der Regel ſelbſt nicht bis in's Detail. Drum iſt's nicht gerade wunderlich, wenn die Schüler ſie auch nicht alle merken mögen. Sie ſind ja wirklich auch nicht unterrichtlich nöthig. Ich würde nach einem ſolchen Lehrbuche, wenn ich die Wahl hätte, nun und nimmer geographiſchen Unterricht ertheilen.

5) Dr. **L. G. Blanc's** Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 5. von Dr. **W. Mahlmann** beſorgte Ausgabe. Seither 11 Hefte (von 18.) (I. Bd. ganz, bis 38. Bogen des II. Bandes. [24.]

Wenn dies zeitgemäße Werk ſich ſeit dem erſten Viertel-Jahrhundert ſeines Laufs verdienten Beifall erworben hat, ſo können die ſehr weſentlichen Verbeſſerungen und Erweiterungen, welche der jetzige Herausgeber daran vorgenommen hat, nur zu noch größerer Verbreitung deſſelben auch in der Lehrerwelt dienen. Das Buch iſt um Vieles, namentlich in der allgemeinen Einleitung, reicher geworden, und wenn ich auch der Meinung bin, daß manche rein phyſikaliſche Grundlehren, die mit in dieſelbe verflochten ſind, nicht recht eigentlich an dieſe Stelle paſſen, ſo ſind ſie doch dadurch in etwas gerechtfertigt, daß ſie auf die klimatiſchen und meteorologiſchen Erdverhältniſſe angewendet ſind, wodurch dieſe leider gewöhnlich überſehenen Verhältniſſe eine auch Anfängern auf dieſem Gebiete größere Verſtändlichkeit erhalten. Überhaupt ſind's unter andern gerade dieſe Verhältniſſe, über welche ſich die Bereicherungen erſtrecken.

Digitized by Google

Jedoch fehlen in der Einleitung gegenwärtig auch auf keinem der andern drei geographiſchen Wiſſensgebiete die Grundlagen der geſammten erdkundlichen Wiſſenſchaft. Was irgend der populariſirenden Erfaſſung entſprechend und zugänglich war, iſt beachtet und mit anerkennungswerther Benutzung neuerer und neueſter Reſultate der Forſchungen kurz zuſammengefaßt. Somit iſt der vielſeitigſten Verfolgung der Erd- und Länder-Natur, der Erſcheinungen an den Meeren, Seen, Flüſſen, der atmoſphäriſchen Verhältniſſe, der productiven Lebensſphäre der Erde und was dergl. m. Unterſtützung gewährt; und es können auch Laien auf allen dahin einſchlägigen Gebieten ſich mit dieſem Werke ſchon in gar vielen Stücken zurechthelfen. Um dieſes Vorzugs willen kann man es auch Lehrern zu fleißigem Gebrauch empfehlen.

Auch die Länderbeſchreibung iſt im Betreff der Stoffwahl und Ausbreitung deſſelben eben ſo lehrreich als anziehend; die Beſchränkung der Ortsangaben, die Bezeichnung der Ausſprache fremder Namen, die Beachtung der fremdländiſchen Literatur und Kunſt, Art und Sitte und dergl. iſt neben den geſchichtlichen Überblicken bei jedem Lande und den gelegentlich da und dort nachgeſchalteten, naturhiſtoriſchen, bisweilen technologiſchen Auseinanderſetzungen, gewiß für Viele, welche das Werk gebrauchen, ſehr erwünſcht. Allen iſt es jedoch ſchwerlich recht gemacht, und wie ſehr ich die Dispoſition des ganzen Werkes auch meinestheils anerkenne, ſo wünſchte ich doch aus der ſogenannten mathematiſch-aſtronomiſchen Geographie noch manche Erſcheinungen und Lehren aufgenommen, die mir gerade heut zu Tage in Vergleich zu manchen andern aufgenommenen Auseinanderſetzungen noch erhöhtere Wichtigkeit zu haben ſcheinen. Damit will ich jedoch dem Werthe des Buches keinen Abbruch thun; ich erkenne denſelben für ſein Publikum an.

6) D. Völter, Allgemeine Erdbeſchreibung. I. u. II. Band. [29.]

Den Lehrern der wiſſenſchaftlichen Geographie wird hier ein ſehr umfaſſendes, auf den Leiſtungen unſerer größten Geographen ruhendes Lehrbuch geboten, das in ſehr vielſeitiger Beziehung einer beſondern Auszeichnung werth iſt. Abgeſehen von dem ſchon durch den Umfang des Werks gebotenen Fleiß und der nicht gemeinen Sorgfalt in den Einzelnheiten, — Beides ſchon alles Lobes werth —, verdient daſſelbe darum der vorzugsweiſen Beachtung, weil es das Gediegenſte des geſammten geographiſchen Materials, das gegenwärtig in dieſer Wiſſenſchaft von den hervorragendſten Meiſtern zu einem in ſich organiſch zuſammenhängenden, großartigen Ganzen geſtaltet iſt, vollſtändig, in feſter, ſyſtematiſcher Form, klar und bündig für Freunde und Lehrer der Geographie, ſowie für Gebildete überhaupt, bei einander enthält. Der Verfaſſer iſt der pädagogiſchen Welt ſchon rühmlichſt durch ſein „Lehrbuch der Geographie," durch ſeinen ſchönen Schulatlas, ſowie durch noch andere charto-

Digitized by Google

graphiſche Arbeiten, (Paläſtina, eine vorzügliche Charte, — geognoſtiſche Charte von Deutſchland ꝛc.) bekannt und hat ſich durch obiges neue Werk wieder ein großes Verdienſt erworben. — Was das Berghaus'ſche große Werk und ſein phyſikaliſcher Atlas als Reſultat umfaſſender wiſſenſchaftlicher Forſchungen in freierer, wiſſenſchaftlicher, die unterrichtlichen Zwecke minder begünſtigender Form niedergelegt hat, das findet man — einen erſtaunenswerthen Reichthum! — ſo weit es beſonders die phyſikaliſche Beſchaffenheit der Erde angeht, auf vorliegenden 109 Bogen(!) in die Geſtalt eines die Überſichtlichkeit durch eine ſtreng feſtgehaltene, übereinſtimmende Diſpoſition unterſtützenden Lehrbuchs wieder. Ich fühle es, nachdem ich dies weitſchichtige, reiche Werk ſorgſam durchgegangen bin, wie wenig kurze Worte, die ich an dieſer Stelle nur haben darf, zureichen, das vortreffliche Ganze genügend zu würdigen. Aber ich muß doch eine Überſicht darüber geben. — Nur 6 Seiten ſind der mathematiſchen Geographie gewidmet. Der nächſte, ebenfalls knappe Raum enthält als Einleitung unter der Form Erläuterungen theils Begriffsbeſtimmungen, theils Eintheilungen, allgemeine Nachweiſungen aus den Fundamental-Verhältniſſen der Oceanographie, Orographie, Geognoſie, Hydrographie, Klimatologie, Pflanzen- und Thiergeographie. Dann folgt die Beſchreibung des Weltmeeres, nach den einzelnen Oceanen, wobei ſtets Grenzen, Glieder, Küſten, Strömungen, Winde ꝛc. beſprochen werden. Von Seite 35—86 folgt die phyſikaliſche Beſchreibung von Afrika in der Überſicht, nach ſeinen einzelnen Rändern, Gliedern und Inſeln, nach dem feſten Plan bei jedem Abſchnitt: Lage und Grenzen, ſenkrechte Gliederung, Gewäſſer, Klima, Pflanzenreich, Thierreich. Seite 86—314 umfaßt Aſien in der Überſicht, und nach ſeinen orographiſchen Gliedern (die Inſeln ſind mit zu Auſtralien verwieſen), nach dem analogen Plan, nur daß hie und da noch die Mineralien und der geognoſtiſche Bau beachtet iſt. Den Schluß des I. Bandes nimmt Europa auf 583 Seiten ein, wobei erſt in der Überſicht ſeine wagerechte und ſenkrechte Gliederung, ſeine geognoſtiſchen Verhältniſſe, Gewäſſer, ſein Klima, Pflanzen- und Thierreich und dann im Einzelnen das ſüdliche, das continentale und das nordweſtliche Europa mit den einzelnen Ländern und zugehörigen Inſeln nach demſelben Plan gründlich behandelt werden. Der 2. Band enthält auf den erſten 640 Seiten eine eben ſo geordnete, ſehr ſorglich eingehende Beſchreibung Amerikas, erſt in der Überſicht, dann von Südamerika (mit ſeinen Gebirgsſyſtemen, Strombecken, Ebenen und Pampas), von Nordamerika (mit ſeinen Gebirgsſyſtemen und Flachſtrecken) und von den Inſeln nach den einzelnen Archipelagen. Den Schluß bildet Auſtralien, nach einem durch die inſulare Natur dieſes Erdtheils bedingten Plane. — Es iſt eine übermannende Fülle! Und dennoch ſind, im erſten Bande namentlich, vielfach nur Andeutungen, welche der Ausführungen

durch den Lehrer nothwendig bedürfen, und tabellariſche Zuſammenſtellungen der Gewäſſer und Producte, ohne nähere Erläuterungen. Mit beſonderer Vorliebe erſcheint der orographiſche und klimatologiſche Theil des Werks behandelt, indeß man es doch lebhaft bedauern muß, die mathematiſchen Verhältniſſe ſo überaus kurz zuſammengefaßt zu ſehen. Man möchte in einer allgemeinen Erdkunde von ſo bedeutendem Umfang gar gern auch dieſe in einer dem Ganzen entſprechenden Ausführlichkeit beiſammen haben. Dem Verfaſſer ſcheint mit der vorſchreitenden Bearbeitung der Stoff unter der Hand gewachſen zu ſein, ſo daß Europa — wie es nur erwünſcht ſein kann, — und Amerika ſo merklich ausführlicher als z. B. Aſien behandelt, und namentlich durch Charakteriſtiken der Landesnatur bereichert ſind, die den namhafteſten größten Werken direct entnommen wurden. In Amerika begegnet man einem ſo belehrenden Detail (nach v. Humboldt), daß, wäre ſchon Aſien in dieſer Art ausgearbeitet, leicht ein faſt 3facher Raum, als jetzt, dazu erforderlich geweſen ſein würde. — Was irgend die Total- und Special-Anſicht der Erdoberfläche aufhellen kann, iſt ſo umſichtig und ſachkundig beigebracht, daß Lehrer der Geographie an dieſem ſchönen Werke einen wahren Schatz haben, woran ſie den Umfang ihrer Wiſſenſchaft nach extenſiver und intenſiver Seite meſſen und würdigen können. — Die beiden folgenden Bände ſollen die politiſche Geographie enthalten und werden muthmaßlich im Plane eben ſo dem 3. Bändchen des „Lehrbuchs der Geographie“ folgen, wie die vorliegenden 2 Bände den erſten 2 Bändchen deſſelben. Mit einem Worte: dieſe allgemeine Erdbeſchreibung iſt ein gediegenes, ſchätzbares Lehrbuch. — Es erfordert nun freilich zu ſeinem Verſtändniß ſchon einen hübſchen Schatz naturkundlicher Vorkenntniſſe und — recht gute Charten. — Noch näher in Einzelnes einzugehen, verbietet mir der ſpärlich zugemeſſene Raum. —

7) Dr. **E. Kapp**, philoſophiſche oder vergleichende allgemeine Erdkunde, als wiſſenſchaftliche Darſtellung der Erdverhältniſſe und des Menſchenlebens nach ihrem innern Zuſammenhang. [31.]

Dies ausgezeichnete Werk ſtellt ſich auf den Gipfel geographiſch-hiſtoriſcher Anſchauung unſerer Erde. Es iſt eine ſehr bedeutende Erſcheinung, der dem Verfaſſer dafür gewordenen hohen Auszeichnung in ganz beſonderm Grade würdig. Selten anderswo, als hier, iſt meines Wiſſens auf die Quinteſſenz der mannichfaltigſten Lebenserſcheinungen der Erde (der kosmiſchen, phyſikaliſchen, culturhiſtoriſchen) eine geiſtvolle, das Subſtrat und die Bedingungen des Lebens mit der Art, dem Charakter und der Richtung ſeiner Entfaltung in tiefinnern Einklang bringende Betrachtung geſtützt, die an überraſchenden Combinationen und Aufſchlüſſen über große Geſammtgebiete und einzelne Locale in Rückſicht auf ihre Natur und das daraus hervorfließende Gepräge des darin entfalteten Menſchen-

Digitized by Google

lebens ſo reich und wahr iſt. Auf einem mäßigen Raume, in ſchöner, wiſſenſchaftlicher Sprache, ſind aus dem Schatze der Beherrſchung des Stoffs nach ſeiner materialen und nach ſeiner hiſtoriſchen Seite hin, gewählte Reſultate aus den Forſchungen und Stimmabgaben der alten wie der neuen großen Geiſter mit den Conſequenzen zuſammengehalten, zu denen die Geſchichte der Erdräume und der Völker berechtigt, ſo daß dem eindringenden Lehrer ein hoch intereſſantes Lebensgemälde des naturwüchſigen, nothwendigen Zuſammenhangs vor die Seele tritt, worin die Natur jeder Bodenſtelle mit dem darauf ſich ausbreitenden Menſchenleben tritt. Die große Idee Ritter's, nämlich die der Wechſelbedingung der Boden- und Landesnatur des leiblichen und geiſtigen Menſchenlebens iſt hier ſchön und concis in ihrer Verkörperung als das allein wahre und richtige Fundament aller wiſſenſchaftlich-geographiſchen Betrachtung aufgezeigt, ſo daß jeder Gebildete der Deduction mit ſich ſteigernder Theilnahme folgt. Es iſt unmöglich, auch nur annäherungsweiſe von dem werthvollen, eigenthümlichen Gehalt des obigen Werks durch ein Paar Worte einen würdigen Begriff zu geben; man muß das Ganze ſelbſt ſtudirend leſen und wieder leſen. Ein flüchtiger Blick in daſſelbe oder ein Durchjagen des Inhalts fruchtet nicht; die Goldkörner liegen immer dicht neben einander, und man muß geſtehen, daß nicht jedes Auge, auch nicht jedes Lehrers der Geographie Auge ſie alle in ihrem ganzen Werthe erkennen und ſchätzen wird. Es wird eine nicht ganz alltägliche Bekanntſchaft mit dem Material dabei vorausgeſetzt. Aber wer auch nicht Alles ganz zu verarbeiten vermöchte, — ohne reiche Befriedigung legt er dies Werk nicht aus der Hand.

Das Werk iſt weder ein Lehr-, noch ein Handbuch der Geographie und Geſchichte; es ſieht ihm kaum ähnlich. Aber den Stoff hat es aus beiden her, — den Geiſt erlauſchte es aus der Philoſophie beider Wiſſenſchaften. — Um ſeinen Inhalt, der nirgends den Charakter bloßer Erdbeſchreibung trägt, wenigſtens überſichtlich anzudeuten, bemerke ich nur noch Folgendes, den Tüchtigſten unter den Lehrern der Geographie an höhern Schulen das Werk angelegentlichſt empfehlend. Die Einleitung behandelt die Wechſelbeziehungen zwiſchen Geographie und Geſchichte. Das Werk ſelbſt zerfällt in drei Theile, welche die phyſikaliſche, die politiſche und die Cultur-Geographie zum Gegenſtande haben. Die phyſikaliſche Geographie betrachtet die Erde als Planeten, dann nach ihrer Oberfläche und dann nach ihren Producten, nämlich ihr ſolariſches, ihr lunariſches und kometariſches Verhältniß, und den Erdkörper nach Geſtalt, Größe und Individualität, ferner die Atmoſphärographie, die Vulkano- und Hydrographie, und die Epirographie (Größenbeſtimmtheit, Formen, Verhältniß), ſodann die Geographie der Producte. Die **politiſche** Geographie, das Cabinetſtück des ganzen Werks, enthält: die potamiſche

Digitized by Google

(orientaliſche) Welt — Aſien nebſt Ägypten und Afrika —, die thalaſſiſche Welt (die griechiſche und italiſche Welt, nebſt einer Geographie der Völkerwanderung), die oceaniſche Welt (continentale, mediterrane und oceaniſche Seite Europas, oder die ſlaviſchen, romaniſchen und germaniſchen Staaten). Die Cultur-Geographie beſpricht die Geographie der Raumcultur (Formirung des Grund und Bodens: Ackerbau, Bergbau, freie Bauwerke; Formirung der Producte: mineraliſche, vegetabiliſche, animaliſche Erzeugniſſe; Ortsverbindung: Land-, Waſſer-, Luftſtraßen), und Zeitcultur (Annäherung durch organiſche, mechaniſche und geiſtige Bewegkräfte). Zum Schluß folgen noch einige gehobene Betrachtungen der ethiſchen, hiſtoriſchen und idealen Verklärung der Natur.

8) Neue Bibliothek der Unterrichts-Lectüre, zur Ergänzung des häuslichen und Schulunterrichts für die Jugend beiderlei Geſchlechts in Geſchichte, Geographie und Naturgeſchichte, herausgegeben von Dr. **Friedr. Richter** von Magdeburg. Berlin 1846. Richter. (Siehe oben bei den geſchichtlichen Werken S. 206 Nr. 20.)

Das ganze Werk iſt für bemittelte Leute, welche für ergänzenden Lehrſtoff, der aus allerlei größern Werken entlehnt und bald in kürzern, bald in längern Abſchnitten frei umgearbeitet iſt, noch Geld übrig haben. Die zweite Abtheilung desſelben iſt der Geographie und Ethnographie zugetheilt. Sie enthält geographiſche Umriſſe über einzelne Länder (die 2 erſten Bändchen verbreiten ſich über Südamerika, das dritte über Mittel- und Nordamerika), Reiſebilder, Städtebeſchreibungen, Skizzen von allerlei Landes- und Völker-Eigenthümlichkeiten, ſtatiſtiſche Notizen, Bilder von Naturſchönheiten und dergl. m., kurz eine kleine geographiſche Blumenleſe. Ohne einen dabei im Ganzen feſtgehaltenen Plan verkennen und manchem Abſchnitte ſein beſonderes Intereſſe abſprechen zu wollen, muß man doch geſtehen, viele der Abſchnitte ruhen nur auf allerlei Zufälligkeiten der gerade zur Hand geweſenen Hülfsmittel und ſind bisweilen von ſehr geringer Erheblichkeit. Das kann bei ſolchen Werkchen faſt nicht anders ſein, da vermuthlich mehrere Hände daran ſchreiben, beſchneiden, zurechtmachen. Manches iſt ganz hübſch und lieſ't ſich auch gut, das dadurch Gewonnene befriedigt. Doch das Ganze entbehrt einer innern Zuſammenfaſſung, wodurch unterrichtlichen Bedürfniſſen abzuhelfen wäre. Ich kann dem Werke im Allgemeinen bis jetzt noch keinen erheblichen Geſchmack abgewinnen, weil es gerade mit ſo entlegenen Partieen begonnen hat, will aber weder die Möglichkeit der leitenden Idee für angemeſſene häusliche Beſchäftigung in Abrede, noch den Fortſetzungen ein ungünſtiges Prognoſtikon ſtellen. Das ganze Werk wird ca. 20 Bändchen à 16 — 20 Bogen umfaſſen. Die dritte Abtheilung behandelt Naturgeſchichtliches. —

Digitized by Google

9) **Th. v. Liechtenſtern**, neueſte Anſichten von der Erdkunde und ihrer Anwendung auf den Schulunterricht.

Der Inhalt dieſes Werks liegt Volksſchullehrern nicht in allen Abſchnitten gleich nahe. Es iſt darin theils ein ſehr namhafter Schatz von citirten Anſichten, Ausſprüchen und Ausführungen berühmter Geographen und Philoſophen aus deren Werken zuſammengeſtellt, zu welchen der Verfaſſer bisweilen mit minder faßlicher Ausdrucksweiſe ſeine Kritik auf Grund ſeiner eigenen Erfahrungen gefügt hat; theils ſind den Schulbehörden Winke über vorhandene Hemmniſſe des geographiſchen Unterrichts gegeben, ſo weit letztere in der Unfähigkeit und mangelhaften Kenntniß des Lehrers, in der unfruchtbaren Methode, in den unpaſſenden Chartenwerken und dergl. beruhen; theils ſind größere und gründlich eingehende geographiſche Werke vielgenannter Autoren weitläufiger beleuchtet; theils chartographiſche Werke, welche Anſpruch auf vorzugsweiſe Berückſichtigung haben, kritiſirt, wobei die Haupterforderniſſe eines guten Schulatlas zuſammengeſtellt werden. Was über das Erdoberflächen-Relief, ſowie über die Bodengeſtaltung der Erdräume abgedruckt iſt, beſteht zum guten Theil aus lauter wörtlichen Aushebungen von andern Verfaſſern. Somit iſt der Geſammtwerth des in 6 Abſchnitte zerfällten Werks ein ſehr getheilter. Manches bedurfte keiner ſo umſtändlichen, vielſeitigen Belege von mehreren Autoren, Anderes ſagt ſich jeder Lehrer von einiger Erfahrung und Bildung ohnehin ſelbſt. Am fruchtbarſten möchte ich den 2. Abſchnitt (neuere Anſichten in der geographiſchen Lehrmethode), den 4. (Chartenzeichnen) und den 6. (Bodengeſtaltung der Erdräume) nennen, obwohl gerade hierin das meiſte Gute nicht ausſchließlich vom Verfaſſer herrührt. Die ganze Weiſe und Anlage des Werks kommt Volksſchullehrern nicht recht zu gut, wenn auch mancherlei neue Anſichten darin zuſammengetragen ſind.

10) Dr. **Birnbaum**, aſtronomiſche Geographie; Beiträge zur Methodik ꝛc. [41.]

Vorab ſei bemerkt, daß dies weder ein Handbuch, noch ein Lehrbuch der mathematiſchen Geographie ſein ſoll und will, daß vielmehr Anſichten über die unterrichtliche Stellung dieſes Theils des geſammten geographiſchen Unterrichts und über deſſen naturgemäßere Behandlung darin niedergelegt ſind. Dieſe ſind friſch und mitten aus der Kenntniß und Liebe zur Sache herausgeſchrieben, wenn auch hie und da einige Forderungen aus Vorliebe zur mathematiſchen Geographie höher geſtellt ſind, als die insgeſammt richtig gewürdigten Schulunterrichtsgegenſtände billigen laſſen. Trotz mancher Weitläufigkeiten und Wiederholungen und trotz einzelner Begründungen in dem Buche, welchen ſich andere, eben ſo beachtenswerthe, diametral gegenüberſtellen und verfechten laſſen würden, kann man doch viel Gutes aus demſelben lernen. Es iſt natürlich, daß

Digitized by Google

der Verfaſſer das Dieſterweg'ſche „Lehrbuch der mathematiſchen Geographie" vorzugsweiſe rühmt; denn dies Lehrbuch verdient es ganz, in Anſehung der Methode und des Umfangs der Sache in Bürgerſchulen viel gebraucht zu werden. Aber daß der Verfaſſer die theils überaus gelehrten, theils umfänglichen Werke von Laplace, v. Humboldt u. A. ohne Weiteres unſern Lehrern der mathematiſchen Geographie beſonders empfiehlt, beweiſt doch, daß er — die große Vortrefflichkeit dieſer ausgezeichneten Werke unangetaſtet — etwas zu ſublime Vorſtellungen von dem Maß deſſen hat, was zum befriedigenden Unterricht über die mathematiſch-aſtronomiſchen Erdverhältniſſe nöthig iſt. Wenn nur Männer, die dergleichen Werke gründlich verſtehen und durch und durch kennen, zu Lehrern der aſtronomiſchen Geographie taugen, dann wird in Stadt und Land deren Zahl bedeutend zuſammenſchmelzen. — In der zweiten Abtheilung beſpricht der Verfaſſer die von ihm bereits in der Allgemeinen Schulzeitung angeregten 4 Beweiſe über die Kugelgeſtalt der Erde, welche ihm ungenügend erſcheinen. Ohne hier in's Einzelne gehen zu können, geſtehe ich doch auch, daß allerdings in einigen Beziehungen der Verfaſſer ganz Recht hat. Aber was er anführt, iſt auch aus andern phyſikaliſchen Gründen, als welche er aufſtellt, unzuläſſig, ſo daß der Verfaſſer bisweilen viel kürzer und noch ſicherer zu ſeinem Ziele hätte kommen können. In einigen Beziehungen iſt jedoch ſeine Argumentation weder ganz klar, noch ganz ſtichhaltig. — Dennoch legt man das Werk nicht ohne Befriedigung aus der Hand.

11) Journal-Excerpt, in Bezug auf Landcharten-Gebrauch und Zahlen-Veranſchaulichung im geographiſchen Unterricht. —

In der Pädagogiſchen Zeitung von Dr. H. Gräfe und Dr. C. Clemen 2. Jahrgang 4. Heft Nr. 16. finden ſich S. 153 ff. Andeutungen über den geographiſchen Unterricht, welche ſich zuerſt über die Nothwendigkeit, aber Unzulänglichkeit des Chartengebrauchs beim geographiſchen Unterricht verbreiten, indem ſie darzuthun verſuchen, daß weder ausſchließlich, noch blos vorzugsweiſe die Charten gebraucht werden dürfen, um nicht die klare, lebendige, anſchauliche Lehre vor, mit und nach dem Chartengebrauch zu beeinträchtigen. Es wird vorgeſchlagen, auf den untern Stufen zuerſt für die kleinen Unterrichtsabſchnitte (nicht ¼—½ Jahr lang) geographiſchen Anſchauungsunterricht mittelſt Charten ꝛc. zu geben, dann Belehrungen ohne Charten vorzunehmen und zuletzt Geſicht und Gehör zu beſchäftigen. Auf der mittlern Stufe ſoll erſt das Wort, dann das Zeichen, zuletzt die Combination beider gegeben werden. Auf der obern Stufe iſt dieſe Sonderung — wie ohnehin in der Praxis — nicht mehr ſo ſtreng. Es wird ferner gewarnt, die Charten nicht zur Eſelsbrücke der Faulheit werden zu laſſen, und neben der von ihnen gewährten Gedächtnißhülfe wird das

Digitized by Google

förmliche Memoriren des Stoffs nicht überflüſſig, ſondern nöthig gefunden. — Ich lege dem Chartengebrauch einen allgemeinen höhern Werth bei, als hier geſchehen iſt; deshalb laſſe ich die Charten ſehr fleißig beſchauen und leſen. Da den Schülern die wirklichen Erdräume nicht alle unter Augen ſind, ſo müſſen ſie die Charten davon beſchauen, um überhaupt eine Vorſtellung davon zu bekommen. Daneben darf natürlich für Anfänger die lebendige, anſchauliche Beſchreibung dieſes Bildes nicht fehlen. Geübtere leſen ſich jedoch, wenn ihnen überhaupt das innere Bild von Erdräumen zu gewinnen bereits gelungen iſt, ſchon viel über die Boden- und Landesbeſchaffenheit aus guten Charten heraus. Mit Verſtand muß das Alles ohnehin betrieben werden.

Ferner weiſt der Artikel auf die Zweckmäßigkeit von Zahlgrößen-Vergleichungen hin (bei Bergeshöhen, Arealgrößen, Einwohnerzahlen u. ſ. w.), um der Anſchaulichkeit dabei mehr zu dienen. Es iſt ganz richtig, daß Kindern damit nicht viel genutzt iſt, wenn man ihnen z. B. ſagt, Berlin hat 400,000 Einwohner, Deutſchland iſt 11,600 □Meilen groß ꝛc. Man muß dieſe Zahlen allerdings geben, aber man ſollte auch die daraus zu gewinnenden Vorſtellungen von der Menge der Einwohner oder der Flächengröße fleißig durch Vergleichungen mit kleinern, bekanntern Mengen, z. B. mit der Einwohnerzahl der eigenen oder benachbarten kleinern oder mittlern Stadt und mit der Bezirksgröße des überſchaubaren Gebiets zu unterſtützen ſuchen, ohne ängſtlich Angaben wegfallen zu laſſen, die nicht gleich verſtanden werden. — In dieſem Punkte iſt dem Verfaſſer beizuſtimmen. Wir können nicht lauter ſofort Jedem verſtändliche Dinge lehren, Kinder können nicht alles zu Lernende ſofort verſtehen; das ſpätere Leben und die von ihm gewährte größere Geiſtesreife hilft da überall noch nach, — ſelbſt bei dem klügſten Lehrer. — Zuletzt wird des nothwendigen Memorirens noch einmal gedacht, und daſſelbe bei Zahlen auf runde Angaben beſchränkt. Doch ſolle man ſich nicht durch momentanes Vergeſſen derſelben irren laſſen; verloren ſind ſie darum noch nicht.

12) Jg. B. Montag, Schlüſſel zum praktiſchen Gebrauch der Landcharten und des Erdglobus. (!) Enthält das Wiſſenswertheſte aus der mathematiſchen Geographie. [33.]

Für 100, mit ſtarkem Raumverbrauch gedruckte Klein-Octav-Seiten gibt man ſchon bei gelehrten Werken ſehr gediegenen Inhalts kaum 10 Sgr. Bei ſo unbedeutendem Inhalt einer ſo kleinen geiſtigen Frucht, wie obige, iſt dieſer Preis unerhört. Man darf ſich durch obigen Titel nicht täuſchen laſſen. Dieſe 100 weitläufigen Seiten, die ich mir getraue, bequem auf ca. einen bis anderthalb Bogen zu ſchreiben, enthalten in Frage und Antwort zunächſt wol unterſchiedliche Begriffsbeſtimmungen, denen leider die Schärfe mangelt, und allerhand, bisweilen ſogar müßige und wunderliche

Digitized by Google

Fragen nach ganz elementaren mathematiſchen Erdverhältniſſen, welche nicht einmal in präciſer Sprache dargeſtellt, geſchweige genügend aufgehellt werden; — aber einen Schlüſſel zum Landchartengebrauch u. ſ. w. enthalten ſie nicht! Erſt auf den letzten 23 Seiten findet man in Summe 24 mit einem Paar Reihen abgefundener Aufgaben, die zum Theil kaum des Nennens werth erſcheinen, zum Theil ganz falſch gelöſt ſind.*) — Nein, von obigem Aushängeſchilde wolle ſich Niemand irreleiten laſſen; es hat Niemand einen halben Gulden zum Wegwerfen.

13) **C. Winkelmann**, Elementar-Atlas für Volks- und Mittelſchulen und die untern Claſſen höherer Lehranſtalten. Eingeführt durch **D. Völter**. 25 Charten. Eßlingen, Dannheimer. [Chartenwerke 10.]

Das iſt der faſt überreiche Atlas für Volksſchulen, auf den ich oben im Bericht hindeutete. Er läßt ſich nur inſofern mit den herkömmlichen kleinern Schulatlanten vergleichen, als auch bei ihm allerdings die Mehrzahl der Charten weſentlich auf die politiſchen Verhältniſſe der Länder Rückſicht nehmen, und Deutſchland in einzelnen Sectionen, die übrigen europäiſchen Länder dagegen in einem Geſammtbilde, wie Nord- und Südamerika, Afrika und Auſtralien, dargeſtellt ſind. Aber das Auszeichnende, worin ein unverkennbarer Vorzug dieſes Atlaſſes liegt, beſteht in der beſondern Berückſichtigung der phyſikaliſchen Erdverhältniſſe bei der graphiſchen Darſtellung. So findet man auf dem erſten Blatt die Planigloben mit Andeutungen der Vertheilung der Land- und Waſſermaſſe (nach den verſchieden aufzufaſſenden Halbkugeln), der Meer- und Windſtrömungen und der Niederſchlags-Regionen, nebſt überſichtlicher Gebirgsmaſſen-Vertheilung von Süden nach Norden im Profil. Auf dem zweiten Blatt ſtellt eine Weltcharte in Mercator's Projection die Gliederung der Oceane und die Überſicht der Polargrenzen, ſo wie der verticalen Verbreitungsregionen der wichtigſten Culturgewächſe dar. Das dritte Blatt enthält in 4 Kärtchen topiſche Überſichten von Aſien, Afrika und Amerika, wobei die Tiefebenen farbig gedeckt, die Plateaux licht gelaſſen und die Gebirgsketten blos durch ſtarke Linien vertreten ſind. Das vierte Blatt liefert in 2 Kärtchen dieſelbe Art Überſicht von Europa, ſo wie eine Fluß- und Gebirgscharte dieſes Erdtheils. Die Terraindarſtellung hier,

*) Wie muß man eine Landcharte vor ſich hinlegen? Wie wird der Flächenraum eines ganzen Landes aus deſſen geographiſcher Länge und Breite berechnet? (Multiplicire ſowohl die geographiſche Länge, als auch die Breite mit 15, und die ſo erhaltenen Producte mit einander; das letzte Facit gibt den Flächenraum in □Meilen.) (So!) Danach rechne man verſuchsweiſe den Flächeninhalt von Deutſchland aus, und ſchaue dann in das erſte beſte geographiſche Buch nach den 11,600 □Meilen, die herauskommen ſollen.

Digitized by Google

ſo wie auf den Fluß- und Gebirgscharten von Deutſchland entſpricht jedem billigen Verlangen vollkommen, durch ſehr ſorgfältige, das plaſtiſche Bild richtig und trefflich wiedergebende Ausführung. Bei den übrigen Blättern ſind verwandte Vorzüge. So gewährt das eine der auf dem achten Blatte ſtehenden Kärtchen eine Überſicht der Alpenpäſſe, das zwanzigſte Blatt ein ſehr anſchauliches Bild von Paläſtina, und bald da, bald dort ſind Ergänzungskärtchen ſeitwärts angebracht, ſo wie ſtatiſtiſche Nomenclaturen. — Überſchaue ich dieſe ganze Fülle und gedenke des Standpunktes ſelbſt unſerer beſſern Bürgerſchulen, ſo werden dieſe hieran mehr als zu viel haben. Volksſchulen können dies Material nicht bewältigen.

14) Dr. C. Glaſer, Schulatlas der neueſten Erdbeſchreibung. 26 Charten. Mannheim, Hoff. [16.]

Dieſer Atlas ſteht zwar dem Winkelmann'ſchen im Einzelnen bei der Ausführung des orographiſchen Länderbildes, ſo wie darin nach, daß er nicht, wie jener, auf graphiſche Darſtellung der Wärme- und Vegetations-Verhältniſſe, der Meeresſtrömungen und Windſyſteme rückſichtet. Aber die Bilder der Länder ſind faſt alle größer, energiſcher graphirt, fetter in der Schrift und darum beſſer in die Augen fallend. Drei Charten beſonders, nämlich die Weltcharte, die Planigloben und die Fluß- und Gebirgscharte von Deutſchland, ſind durch doppelfarbigen Überdruck überaus freundlich geworden; die übrigen, mit Ausnahme von Afrika und Dänemark, enthalten ſtets nur ein Länderbild, woneben öfter Nomenclaturen, aber keinerlei Profil und ſonſtige Höhenanſichten. In manchen Beziehungen iſt deshalb dieſer Atlas für Schulzwecke dem Winkelmann'ſchen vorzuziehen. Die techniſche Ausführung iſt durchweg an ihm recht gut, die Namenfülle nicht ſo überſchwenglich, wie bei den ſonſt ſo ſehr hübſchen Rooſt'ſchen Charten, und überdies der Preis bei dieſen Leiſtungen in der That äußerſt mäßig, ſo daß er der Empfehlung ſehr werth iſt.

Digitized by Google

IX.

Mathematik.

Bearbeitet

von

Fr. Bartholomäi.

Die Mathematik iſt eine von den Wiſſenſchaften, deren Methode ſowohl für unterrichtliche als wiſſenſchaftliche Zwecke einer gewiſſen Vollendung ſich erfreut. Sie verdankt dieſen Vorzug ſowohl der eignen Natur als dem Bedürfniſſe. Daher wird auch für die Zukunft ihrer Methodik ein verhältnißmäßig geringer Raum zu widmen ſein, während ihrer Literatur, vor welcher man ſich kaum zu retten im Stande iſt, beſonderer Fleiß zuzuwenden ſein dürfte, damit die Erſcheinungen der mathematiſch pädagogiſchen Literatur, welche oben oder unten auf der Werthleiter ſtehen, ausführlicher beſprochen werden können, als es bis jetzt möglich iſt.

Methodik.

Will man Einſicht darüber erlangen, welche Bedeutung die Mathematik für die Schule überhaupt und für die Volksſchule insbeſondere hat, will man ferner eine Grundlage für die Methodik derſelben gewinnen, ſo muß man das unwiſſenſchaftliche Gerede von dem formalen und materialen Nutzen ſein laſſen und die Sache tiefer nehmen. Zwar könnte man ſich auf Autoritäten berufen, z. B. auf Leibnitz, der da ſagt: „Matheseos duplex est usus, unus in vita communi, alter ad perfectionem artis cogitandi, quae nuspiam magis, quam in mathesi pulcra dat specimina sui“; allein die Sache wird nicht anders. Auf eine ſolche unbeſtimmte Diſtinction läßt ſich kein haltbares Raiſonnement gründen. Und vollends toll möchte man werden, wenn man in der Pädag. Lit.-Ztg. Jahrg. 1844. 4. lieſt:

Digitized by Google

„Der Zweck des Rechnens iſt a) Fertigkeit im Rechnen, b) Bildung des Verſtandes." Dieſe Unterſcheidung macht nicht klar, ſondern confus, verwirrt die Begriffe oder fußt vielmehr auf verwirrten Anſichten. Denn wer Fertigkeit im Rechnen — nicht etwa im mechaniſchen Operiren mit Zahlzeichen — erlangt, übt ſeinen Verſtand, und wer ſeinen Verſtand an der Zahl bildet, lernt rechnen. Es iſt nur ein Glück, daß man nicht wirklich toll wird. Über den Nutzen der Mathematik iſt nun ſchon ſo oft geredet worden — bald dumm, bald nicht dumm — und Exclamationen wie: „Die Mathematik iſt einer von den Unterrichtsgegenſtänden, welche das geeignetſte Bildungsmittel des Verſtandes bieten und dergl.," lieſt man man ſo oft und ſogar von Männern, welche pädagogiſchen Ruf haben, daß man ſich den Ärger ganz abgewöhnt.

Ich ordne nun den Stoff ſo, daß erſt von den allgemeinen Sätzen die Rede iſt und dann von denjenigen, welche ſich durch ſpecielle Rückſichtnahme auf vorliegende Verhältniſſe ergeben.

I. Allgemeine Sätze.

Die Überſicht über die verſchiedenen allgemeinen Sätze, welche für die Methode des mathematiſchen Unterrichts Geltung haben, läßt ſich auf verſchiedene Weiſe gewinnen. Jedenfalls aber ſind es drei Factoren, welche theils einzeln, theils in Verbindung mit einander jene Sätze erzeugen: die Mathematik, die Pädagogik, die Pſychologie. Zunächſt nämlich iſt die Mathematik um ihre Aufgabe zu fragen und über die Art und Weiſe, wie ſie ihrem Weſen nach behandelt ſein will; dann die Pädagogik, ob ſie die von der Mathematik angebotene Hülfe brauchen könne und welche Forderungen ſie den Forderungen der Mathematik entgegenzuſtellen habe; endlich die Pſychologie, um die Art und Weiſe, wie der Stoff an den Mann, reſp. an den Jungen, zu bringen ſei u. ſ. w.

1. Mathematiſche Sätze.

Die Mathematik beſchäftigt ſich mit den Geſetzen, welchen die Größen bei ihrer Verbindung zu gehorchen haben. Demnach kann jede Größe Gegenſtand mathematiſcher Unterſuchung werden. Inſofern nun jene Geſetze behandelt werden ohne alle Rückſicht auf beſtimmte Gegenſtände der Erfahrung, redet man von *reiner*, inſofern aber ein beſtimmter Kreis der in der Erfahrung gegebenen Dinge ihnen unterworfen wird, von *angewandter* Mathematik. Dieſe Unterſcheidung iſt eine ſehr geläufige, aber darum noch nicht richtige. Denn die Mathematik iſt das vollſtändige Syſtem der mathematiſchen Formen, hat alſo nicht das Geſchäft, die ganze Außenwelt oder die Naturlehre im weiteſten Sinne ihren Geſetzen zu unterwerfen, ſondern darf nur prätendiren, daß derjenige, welcher an die Formbeurtheilung ge-

Digitized by Google

gebener Größen geht, die Mathematik als maß- und geſetzgebend anſieht, oder mit andern Worten, — Mathematik ſtudirt hat. Die Mathematik führt ihr Syſtem vollſtändig hinaus ohne Anderer Hülfen zu bedürfen. Sobald außer der Größe noch ein anderes Moment hinzutritt, ſteht man auf dem Gebiete einer neuen Wiſſenſchaft. Darum macht ſich auch immer mehr der Satz geltend:

1. *Es gibt nur reine, keine angewandte Mathematik.*

Können aber diejenigen, welche dieſen Satz vertheidigen, nicht durchdringen, ſo fordern ſie wenigſtens:

2. *Wenn zwiſchen reiner und angewandter Mathematik geſchieden werden ſoll, ſo muß die reine der angewandten vorausgehen.*

Die Aufgabe der Mathematik beſteht darin, daß ſie den Zuſammenhang unter den Größen nachweiſt. Dieſer Zuſammenhang kann auf doppelte Weiſe in Frage kommen. Erſtens nämlich fragt ſich's, ob überhaupt ein Zuſammenhang ſtatthabe, und zweitens, welches dieſer Zuſammenhang ſei. Schon die erſte Aufgabe führt uns auf die Vorſtellung der Vielheit, insbeſondere aber zwingt uns die zweite zum Meſſen oder Vergleichen, führt uns alſo auf den Begriff der Einheit und des Maßes und der Zahl. Es ſtellt ſich alſo als erſte Aufgabe der Mathematik die Arithmetik heraus oder für die Methode der überall anerkannte Grundſatz:

3. *Die Arithmetik muß der Geometrie vorausgehen.*

Welchen Weg ſoll nun die Mathematik gehen, wenn ſie ihre Lehren darſtellen will? — Man kann im Allgemeinen drei Methoden annehmen, nach welchen die Mathematik gelehrt worden iſt. Das Bedürfniß führte die Menſchen auf einzelne Theoreme. Dieſe wurden als Recepte zuſammengeſtellt und höchſtens nach äußerlichen Merkmalen claſſificirt. An eine Begründung war nicht zu denken. Die Rechnenbücher vor Peſtalozzi z. B. und auch noch nach ihm theilten ihre Lehren in dieſer Weiſe mit. Man kann dieſe Methode die *naturhiſtoriſche* nennen. Daß ein wirklicher Verſuch, die Lehren der Mathematik wiſſenſchaftlich darzuſtellen, dieſe Methode unbrauchbar finden mußte, verſteht ſich von ſelbſt. Zum Behufe der wiſſenſchaftlichen Darſtellung verſuchte man zunächſt durch abſichtliches Nachdenken alle diejenigen Sätze zu finden, welche zur Demonſtration eines Hauptſatzes nothwendig waren. So entſtanden Monographieen. Nach und nach rückten dieſe immer mehr an einander und erſchöpften bis zu einem gewiſſen Punkte das Material. Man ſtellte ſie daher zu einem Ganzen zuſammen und traf in Rückſicht auf dieſes Ganze die Anordnung. Jede Erſcheinung wurde genügend erklärt; aber Grund der Anordnung war lediglich die Möglichkeit der Demonſtration. Wer ein Gebäude der Mathematik nach dieſer Methode, welche wir die *phyſikaliſche* nennen wollen, aufſtellen will, ſetzt den Stoff als

Digitized by Google

gegeben voraus und verſucht ihn nur ſo zu ordnen, daß mit möglichſt geringem Aufwande von Zeit jeder Satz demonſtrirt werden kann. Daher denn auch die heterogenſten Dinge verbunden werden und Sätze vorkommen, deren Stellung man nicht eher begreift, als bis man die folgenden ſtudirt hat. Dieſe Methode hat auch das Eigenthümliche, daß, wenn nicht Alles, doch das Meiſte auf Routine hinausläuft, weil nirgends die Veranſtaltungen motivirt werden, welche man trifft, um zum Ziele zu gelangen, oder weil der Denkproceß des Anordners verſchwiegen wird. Als Höhepunkt dieſer Methode kann Euklid's Darſtellung bezeichnet werden. Aber obgleich es ſeit dieſer Darſtellung ſchon ſehr lange her iſt, ſo wird ſie doch noch von einer bedeutenden Anzahl von Lehrern feſtgehalten. Erſt ſpät hat ſich die Methode geltend gemacht, welche wir die philoſophiſche nennen möchten. Dieſe beſteht kurz darin, daß ſie unbekümmert um das Reſultat den Stoff entwickelt, durch beſtimmte Gedankenbewegungen erſt gewinnt. Die Willkür hat keine Statt, und wo ſie Statt hat, wird ihre Berechtigung nachgewieſen. Jede Aufgabe muß an der Stelle gelöſt werden, wo ſie auftritt. Reichen die Mittel nicht aus, ſo werden ſie herbeigeſchafft, oder gezeigt, daß ſie nicht herbeigeſchafft werden können. Die einzelnen Sätze treten zuſammen zu einer einzelnen Gedankenreihe, in welcher kein Glied zu viel, keins zu wenig iſt. Und vielleicht hat im Sinne dieſer Methode Herbart Recht, wenn er behauptet, daß ein vollendetes Syſtem jeden Satz nur auf eine einzige Art demonſtriren könne, wenn nur der Fall ausgenommen wird, daß der Satz auf mehrfache Weiſe gewonnen wird durch verſchiedene von vorn herein aber als nothwendig ſich ergebende Gedankenbewegungen. Die philoſophiſche Methode leitet den Begriff ab, unterſucht dieſen und läßt ſich durch die Unterſuchung zwingen zu Erweiterungen, Verallgemeinerungen und Correctionen. Ihr Charakter iſt der der Nothwendigkeit. Ihr treu hat Dr. Wittſtein gearbeitet in ſeinem Lehrbuche der Arithmetik, und die Durchſicht ſeines Buchs wird ein lebensvolleres Bild geben, als alle weitläufigen Auseinanderſetzungen. Doch ſcheint ſo viel klar, daß die Mathematik, falls ſie ein Organismus ſein will, Nothwendigkeit der Entwickelung beanſpruchen muß, denn ohne dieſe kein Organismus. Und darum macht ſich die Forderung derjenigen, welche die euklidiſche Methode verwerfen, mit Recht geltend:

4. Die Mathematik muß nach der philoſophiſchen Methode gelehrt werden.

Zwiſchen der phyſikaliſchen und der philoſophiſchen Methode hat ſich die ſogenannte heuriſtiſche geltend gemacht. Dieſe ſtellt ſich die Aufgabe, jeden Satz für ſich zu erfinden, kümmert ſich aber nicht darum, ob und wie der Satz in die Reihe der übrigen paßt. Daß ſie beſſer iſt als die euklidiſch-dogmatiſche, ſpringt in die Augen. Sie ſetzt wenigſtens die Erſcheinung aus den Gründen zuſammen,

Digitized by Google

während die euklidiſche für die Erſcheinung den Grund ſucht. Allein die Anſicht, daß in ihr das Heil zu finden ſei, iſt als eine baufällige zu bezeichnen; denn das Höchſte iſt der Zuſammenhang der Erſcheinungen, oder beſſer, die bewußte Fortentwickelung aus dem Grundgedanken.

2. Pädagogiſche Sätze.

Für die Pädagogik hat eine Wiſſenſchaft deſto mehr Werth, je mehr ſie erziehliche Elemente bietet. Dieſe ſind intellektuelle oder ethiſche. Iſt ſie noch von erheblicher praktiſcher Bedeutung, um ſo beſſer; aber beſtimmend kann dieſe für die Einführung in der Schule nicht ſein. Welches ſind nun die intellektuellen Elemente der Mathematik? — Sie liefert eine Reihe von Erkenntniſſen eigenthümlicher Art. Dieſe unterſcheiden ſich namentlich durch zweierlei von den Erkenntniſſen der übrigen Wiſſenſchaften. Die Erfahrungserkenntniſſe ſind einleuchtend, aber ſie beruhen auf dem Zeugniſſe Anderer. Was dieſe uns in Geſchichte, Naturgeſchichte u. ſ. w. mittheilen, müſſen wir hinnehmen, weil wir nicht Alles ſelbſt unterſuchen können. Es fehlt alſo dieſen Erkenntniſſen die Sicherheit. Dieſe Sicherheit haben die philoſophiſchen Erkenntniſſe im höchſten Grade. Denn bei ihnen tritt der Übelſtand des Zeugniſſes Anderer nicht ein und der Erwerbende findet ſie aus dem Gedanken ſelbſt, allein ſie ſind nicht immer einleuchtend. Dies weiter durchzuführen, iſt hier nicht der Ort; ich verweiſe nur auf die Erfahrung, welche man bei dem Studium philoſophiſcher Schriften zu machen pflegt. Der Gedanke ſchreitet ſicher fort, man kommt zu einem Reſultate, man kann's in ſeiner Entwickelung nicht leugnen, und gleichwohl leuchtet's einem eben ſo wenig ein, als dem Negerſklaven die Wohlthätigkeit der Peitſche. Oder umgekehrt: das Reſultat leuchtet ein, aber die Demonſtration iſt dunkel und es gelingt einem auch keine leichtere und durchſichtigere. Die Mathematik nun verbindet die größte Sicherheit mit vollkommener Einleuchtendheit, und wenn wirklich Streitfragen entſtehen, ſo iſt es nicht die Mathematik, welche unſicher iſt, ſondern die Metaphyſik, welche auf ihrem Gebiete aufräumen will. Die Mathematik verdankt die Sicherheit ihrer Erkenntniſſe verbunden mit Einleuchtendheit dem Umſtande, daß ſie ihre Sätze durch Begriffe **und** Anſchauungen gewinnt, und zwar durch Anſchauungen, die ihr jeder Zeit zu Gebote ſtehen, und daß jedes ihrer Beiſpiele auch den allgemeinſten Gedanken in's klarſte Licht ſetzt — daß ſie mit einem Worte conſtruirt: in der Arithmetik durch das Schema, in der Geometrie durch die Figur. Da nun die Mathematik ſichere und einleuchtende Erkenntniſſe zugleich bietet, wie keine andere Wiſſenſchaft, ſo muß ſie in den Kreis der Lehrgegenſtände gezogen werden, und der Umſtand, daß ſie auf Begriffen **und** Anſchauungen ruht, begründet den allgemein anerkannten Satz:

Digitized by Google

5. **Der Unterricht ſoll Alles mit Hülfe der Anſchauung entwickeln oder Alles darſtellen oder darſtellen laſſen.**

Denn in der Anſchauung liegt die ganze mathematiſche Sicherheit, die ſprichwörtlich gewordene Evidenz, und darin, daß der Schüler zu dem Gefühle der Evidenz kommt, der intellektuelle Segen der Mathematik, der zugleich ethiſch wird. Der Schüler wird inne, was es heißt: einen Satz beweiſen. Aber was das Auge ſieht, das glaubt das Herz, alſo — Anſchauung. Und wenn man auch oft an das innere Auge appellirt, ſo iſt's doch nur das äußere, durch welches jenes ſehen lernt, daher müſſen auch die Conſtructionen ihren Idealen möglichſt entſprechen.

Welches ſind die ethiſchen Momente der Mathematik? — Sie hat es blos zu thun mit der Größe und der Form. Es iſt daher ſehr leicht, den Schüler in dem Umſpringen mit ihren Wahrheiten zu einer gewiſſen Gewandtheit zu bringen und ihn heimiſch in ihr zu machen, ſo daß er mit Energie und Thatkraft an die Arbeit herangeht, mit Spannung auf's Ziel arbeitet und ſich bald frei macht von dem pſychologiſchen Drucke, welchen der Unterricht auszuüben pflegt. Daher auch beim mathematiſchen Unterrichte am meiſten freie Wechſelwirkung zwiſchen Lehrer und Schüler möglich, daher oft ſogar beſchränkte Naturen in der Mathematik heimiſch, daher kommt gerade in der Mathematik Manchem das wohlthätige Gefühl, daß er etwas leiſten könne. Dieſe Spannung und Thatkraft iſt zwar zunächſt auf den Zuſammenhang der Lehren, die Richtigkeit der Deduction und die Strenge des Beweiſes gerichtet — alſo einſeitig ſpeculativer Natur; aber einmal kommt der Schüler in Folge dieſer einſeitigen Vertiefung um ſo eher in den Zug, um ſo eher zu einer Feſtigkeit und Kraft des Willens, und dann iſt, um mit Graffunder zu reden, die Mathematik die Grammatik des erfüllten Raumes, oder die Natur wird ihr zu einem Realen, die mathematiſchen Formen finden in der Natur ihre Beiſpiele oder ihren Inhalt. Daher noch die Möglichkeit, das Intereſſe des Schülers auf die Formen der Außenwelt zu richten und ſomit die Forderung begründet:

6. **Der Unterricht in der Mathematik muß die Gegenſtände der Erfahrung in ſeinen Kreis ziehen und tüchtig durcharbeiten.**

Denn das Intereſſe kann nur wachſen und groß werden, wenn der Schüler den Gegenſtand vor Augen hat und ſich mit ihm beſchäftigt. Gleichwohl muß in Folge des erſten Satzes und deshalb, weil das ſpeculative Intereſſe ſeine ſpecielle Berückſichtigung in Anſpruch nimmt, poſtulirt werden:

7. **Die theoretiſchen Entwickelungen müſſen in ſich vollendet und unvermiſcht mit praktiſchen Elementen durchgeführt werden.**

Digitized by Google

Endlich hat die Schule die Aufgabe, den Schüler ſo weit und ſo zu führen, daß er ſich ſelbſt zu helfen im Stande iſt, wenn das ernſte Leben an ihn herantritt. Wie ſehr aber das ſittliche Handeln oft von richtiger Schätzung und Beurtheilung der Größenverhältniſſe abhängig iſt, ſpringt in die Augen. Daher die ſittliche Bedeutung des mathematiſchen Unterrichts auch von dieſer Seite, daher die Forderung:

8. **Der mathematiſche Unterricht darf in keiner Schule fehlen.**

Dieſer Satz iſt thatſächlich überall anerkannt. Die geringſte Elementarſchule bietet wenigſtens Rechnenunterricht. Aber nicht überall verdankt die Mathematik dieſe ihre Stellung ſolchen oder ähnlichen Reflexionen, wie wir ſie vorhin mitgetheilt haben. Namentlich ſind zwei unreine Factoren mit im Spiel: das Utilitätsſtreben und die Eigenliebe. Man ſieht, daß man ohne Kenntniß der einfachſten mathematiſchen Wahrheiten nicht unbetrogen durch's Leben kommt, und darum will man ſie lehren, oder man hält die Mathematik für die höchſte Wiſſenſchaft und will ſie nicht miſſen. Die hohe Meinung von dem Nutzen der Mathematik iſt unausſtehlich. Es mag noch gehen, wenn Platon ſagt: „daß die Mathematiker auch in den übrigen Wiſſenſchaften ſich leicht zurecht finden.“ Ihm verzeiht man einen ſolchen Irrthum; aber wenn Louis Weickert ausruft: „die Mathematik ſteht als wahres Mittel zu unſerer geiſtigen Ausbildung an der Spitze aller übrigen Wiſſenſchaften,“ ſo muß man lachen oder ſich ärgern. Denn es iſt eine oft wiederkehrende Thatſache, daß bornirte Köpfe oder auch nur ſolche, bei denen es in allen übrigen nicht recht fort will, ſich gerade in mathematicis auszeichnen. — Und wollten wir die genannten Empfehlungen auch nicht geradezu als falſch zurückweiſen, ſo müſſen wir ſie doch als höchſt einſeitig bezeichnen. Eben ſo einſeitig iſt Gruber's Urtheil, welcher (Päd. Rev. 1845, Oct. und Nov.) ſagt, daß die Mathematik ſich vorzugsweiſe zur Bildung des Verſtandes eigne. Aber recht leſenswerth und mit den aufgeſtellten Sätzen leicht in wörtliche Übereinſtimmung zu bringen, iſt eine Abhandlung von Langbein: „Verlauf und Ziel des mathematiſchen Unterrichts in der höhern Bürgerſchule“ (Pädag. Rev., Febr. 1846). Der Verfaſſer legt der Mathematik eine doppelt bildende Kraft bei: einmal übe ſie dieſelbe aus durch den einzelnen Satz, und das andere Mal durch den Zuſammenhang der Lehren oder durch das Syſtem, dadurch, daß der Schüler ein Ziel vor Augen habend arbeitet. —

Die Pädagogik hat nun noch die Pflicht, das Verhältniß der Mathematik zu den übrigen Unterrichtsgegenſtänden zu regeln. Hier müſſen die allgemeinen hieher gehörigen Geſetze der Pädagogik mit Bezug auf die Mathematik ausgeſprochen werden. Es ſind folgende als anerkannt zu bezeichnen:

9. **Alle übrigen Wiſſenſchaften, welche der Mathematik Stoff ſchaffen können, müſſen in Bewegung geſetzt werden.**

Digitized by Google

10. **Der mathematiſche Unterricht ſoll aber keine Beziehungen zu andern Unterrichtsgegenſtänden erkünſteln.**

Daher auch verkehrt, wenn Otto Krämer während des Rechnens beten läßt, oder aus dem Würfel und der Kugel die Eigenſchaften Gottes ableitet.

11. **Endlich ſoll der mathematiſche Unterricht mit den übrigen Unterrichtsfächern in ein Bündniß treten und dieſe von ſeiner Seite möglichſt fördern.**

3 Pſychologiſche Sätze.

Aus pſychologiſchen Reflexionen, welche hier nicht durchgeführt werden können, ergeben ſich folgende Sätze:

12. **Ehe an eine Entwickelung zu denken iſt, muß der Gedankenvorrath, d. h. Zahl- und Raumvorſtellungen, herbeigeſchafft werden, und zwar auf dem Wege der ſinnlichen Wahrnehmung.**

13. **Der herbeigeſchaffte Stoff muß durcharbeitet werden.**

14. **Der Unterricht muß in Curſe abgetheilt werden.**

Aus dieſen Sätzen, welche allgemeiner Anerkennung ſich erfreuen, reſultiren zunächſt andere. Dann aber iſt noch zu fragen, wie durch ſie die früher aufgeſtellten corrigirt und modificirt werden.

Da die mathematiſchen Vorſtellungen in dem Kinde durch Abſtraction ſich bilden, ſo müſſen ſo viel als möglich Anſchauungsmittel geboten werden. Dieſe Forderung pflegt man in dem negativen Satze auszuſprechen:

15. **Ein Anſchauungsmittel genügt nicht.**

Die Verarbeitung des Stoffs geſchieht durch Löſung von Aufgaben. Die Vorſtellungen ſollen Eigenthum des Geiſtes werden. Das werden ſie um ſo mehr, je mehr ſie Verbindungen unter ſich eingehen. Daher für uns die Aufgabe, dieſe Verbindung zu bewerkſtelligen, daher der Satz begründet:

16. **Löſe jede Aufgabe auf mannichfache Art!**

Die Aufgaben können nun vom Lehrer oder auch durch eine Aufgabenſammlung vorgelegt werden. Aus leicht begreiflichen Gründen hat man ſich aber für eine Aufgabenſammlung entſchieden und an ſie die Forderungen geſtellt:

17. **Die Aufgabenſammlung muß ſo geordnet ſein, daß jeder Aufgabe Löſung vorbereitet iſt.**

18. **Die Aufgabenſammlung muß intereſſante Aufgaben bieten.**

Digitized by Google

19. **Die Aufgaben ſollen wahr, kindlich und rein ſein.**

Was das Letztere heißt, mag aus folgender Aufgabe, welche aus Emerſon's „Anweiſung zum Kopfrechnen u. ſ. w." entlehnt iſt, deutlich werden: „Friedrich verkaufte ein ſchönes Taſchenmeſſer für 18 Groſchen, es war 9 Groſchen mehr als er dafür gegeben hatte. Wie viel hatte er dafür gegeben?" Dieſe Aufgabe gibt dem Kinde ein unreines Bild, weil ein unmoraliſches, ohne daß es als ſolches bezeichnet wird. Selbſt den Kaufmann, der in dieſem Falle 100 pCt. Profit nähme, würde man einen Spitzbuben nennen. Friedrich iſt ein Spitzbube, und den Worten der Aufgabe nach im vollſten Rechte. Sollte mir ein ſolcher Friedrich vorkommen, ſo würde ich ihm eine Tracht Prügel verordnen, aber ſeine Handlung in keine Aufgabenſammlung aufnehmen.

20. **Die Aufgaben ſollen mannichfaltig ſein.**

21. **Die Aufgaben ſollen ſprachrichtig ſein.**

Eine Aufgabenſammlung beſonderer Art iſt das Lehrbuch. Es erhebt ſich in Bezug hierauf jetzt die Frage, ob überhaupt ein Lehrbuch nöthig ſei. Im Allgemeinen kann ſie nicht entſchieden werden. Unſeres Erachtens aber hat ein Lehrbuch nur dann einen Sinn, wenn es Schülern in die Hände gegeben wird, welche ſchon zu ſtudiren anfangen, oder wenn es diejenigen Formeln enthält, die man dem Gedächtniß des Schülers nicht zumuthen will, wodurch freilich es Lehrbuch zu ſein aufhörte. Oder endlich, wenn es ſo eingerichtet iſt, daß der Schüler nach Anleitung deſſelben die Lehren im Zuſammenhange auszuarbeiten hat, und wir treten in Folge dieſer Anſicht auf die Seite Wittſtein's und Schenkel's, welche beziehungsweiſe ſagen:

22. **Die Aufgabenſammlung muß den Mittelpunkt des mathematiſchen Unterrichts bilden.**

23. **Das Lehrbuch muß in Fragen abgefaßt ſein.**

Auf die verſchiedenen Curſe wollen wir uns nicht weiter einlaſſen. Es herrſcht hier eine zu große Meinungsverſchiedenheit, als daß ſich mit Beſtimmtheit etwas Allgemeines feſtſetzen ließe. Sicher möchte nur Folgendes ſein:

24. **In der Periode bis zum zehnten Jahre darf nicht die Rede von allgemeinen Sätzen ſein.**

25. **Vom zehnten bis etwa zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre werden allgemeine Wahrheiten durch Betrachtung concreter Verhältniſſe gewonnen, dürfen auch wol durch allgemeine Zeichen dargeſtellt werden.**

26. **Erſt vom dreizehnten oder vierzehnten Jahre an iſt eine wiſſenſchaftliche Behandlung der Mathematik und zwar auch dann nur in ihren einzelnen Theilen möglich.**

Digitized by Google

Durch dieſen Satz ſcheint eine ganze Reihe früherer umgeſtoßen zu ſein, und ſo kommen wir auf die Modificationen, welche die früheren Sätze durch pſychologiſche Reflexionen erleiden. Der mathematiſche Satz (1), daß nur reine, keine angewandte Mathematik zu ſtatuiren ſei, erlitt ſchon einen Stoß durch die allgemeinen Reflexionen (6), erhielt ſich aber auch einen Theil ſeiner Geltung (7). Dieſe Geltung hatte er für das ganze Gebiet des Unterrichts. Jetzt ſcheint er bis zur vorhin bezeichneten dritten Periode gar keine Berechtigung mehr zu haben. Und wenn man bedenkt, daß der Schüler zu ſeinen mathematiſchen Vorſtellungen durch Sinnenaffection kommt, alſo durch Gegenſtände der Erfahrung, daß er ohne eine Maſſe von ſolchen Vorſtellungen zur philoſophiſchen Methode nicht fähig iſt, daß er ferner, ohne die erforderliche Beweglichkeit dieſer Vorſtellungen zu beſitzen, der Correction und Entwickelung der mathematiſchen Begriffe zu folgen nicht im Stande iſt, ſo dürfte die reine Mathematik für die bezeichnete erſte und zweite Periode aus dem Sattel gehoben ſein. Da aber der Unterricht des dritten Curſus durch den der beiden vorhergehenden vorbereitet werden und dieſer rein mathematiſch ſein ſoll, und da ferner die mathematiſchen Vorſtellungen, ſo wie überhaupt alle Kräfte wirken, ſo müſſen wir dafür Sorge tragen, daß dieſe nicht blos an andere Vorſtellungen gebunden ſind, ſondern auch unter ſich Conſiſtenz haben. Wir müſſen ſie gewiſſermaßen iſoliren, den Kreis, welchen ſie bilden, zwar die Erfahrung vielfach berühren, ja durchdringen laſſen, aber auch abſichtlich ſchließen. Es ſtellte ſich demnach die Forderung alſo:

27. In den erſten Curſen ſollen ſich die Gegenſtände der Erfahrung und der reinen Mathematik berühren und durchdringen, die letztere aber auch für ſich berückſichtigt werden; im zweiten Curſus die Erfahrungsgegenſtände nicht zur Entwickelung, ſondern nur als Beiſpiele gebraucht werden.

Da nun die geometriſchen Objecte für die Arithmetik als die allgemeine Wiſſenſchaft Gegenſtände der Erfahrung ſind, oder da die Geometrie in einem gewiſſen Sinne angewandte Arithmetik iſt, ſo muß auch die Forderung (3) fallen, daß die Arithmetik der Geometrie vorausgehen ſoll. Aber in der That geſtaltet ſie ſich nur anders. Damit nämlich die Arithmetik die conſtructiven Beweiſe der Geometrie benutzen könne, treiben wir Geometrie neben der Arithmetik — viele können auch ohne vorhergegangenen geometriſchen Unterricht benutzt werden — behandeln aber nicht beide als eine einzige Disciplin, ſondern geſondert, damit beiden ihre Selbſtändigkeit erhalten wird, behandeln auch einen Theil der Arithmetik voraus und laſſen dann den entſprechenden geometriſchen folgen, damit die oft heterogenen arithmetiſchen und geometriſchen Vorſtellungen ſich nicht ſtören oder verdunkeln und verdrängen. Zweierlei oder gar Mehrerlei neben einander

Digitized by Google

anfangen, taugt nichts. Eins nach dem Andern! Und auch dann nicht gleichgültig, was zuerſt. Denn „die Ordnung und Folge, worin ſich die Vorſtellungen nach einander feſtſetzen, für gleichgültig halten, iſt Unwiſſenheit. Gerade auf dieſer Ordnung und Folge beruht die Conſtruction und nachmalige Wirkſamkeit der Vorſtellungsreihen. Und was man Kraft nennt, die man wecken wollte, das wird weſentlich ein Anderes, wenn die Ordnung und Folge, worin urſprünglich die Vorſtellungen ſich verknüpfen, verändert wird." (Herbart: Encyclop. S. 177). Es ergäbe ſich alſo der Satz:

28. Die Arithmetik geht der Geometrie voraus, aber nur bis zu einem gewiſſen Punkte: dann treten beide neben einander auf, werden aber nach einander gelehrt.

Dieſterweg hat in ſeinem Wegweiſer zur Genüge die allgemeine Regel deutlich gemacht: „Unterrichte mehr nach als neben einander!" und alle Augenblicke vernehmen wir ſie; gleichwohl aber wird nicht ſehr danach gehandelt; aber auch theoretiſch wird dagegen geſprochen, z. B. von einem Seminarlehrer in der Sächſ. Schulztg., von Dr. Kruſe in der Päd. Ztg. von Sauſe, dem Mager in der Päd. Revue den Text lieſt. Dieſer ſagt unter Anderm: „Faßt man die Vorſtellungen als Kräfte auf, ſo ergibt ſich, daß bei dieſem Zweiſtundenſyſtem nichts gelernt wird u. ſ. w." Hellner läßt ſogar (Päd. Lit.-Ztg.) den Unterricht in der Geometrie in der zweiten Knabenclaſſe mit einer wöchentlichen beginnen. Nun, ich möchte die Erfolge ſehen. —

Es fragt ſich nun, wann die Geometrie eintreten ſoll. Ihre Objecte werden gelegentlich und zerſtreut ſchon durch den übrigen Unterricht vorgeführt. Aber an einen eigentlichen geometriſchen Unterricht darf nicht eher gedacht werden, als bis die Bruchrechnung eintritt, weil früher viele geometriſche Sätze wegen des ihnen zu Grunde liegenden arithmetiſchen Raiſonnements wegbleiben mußten.

Die philoſophiſche Methode iſt ſchon früher gefallen. Ihr Sturz wird noch dadurch beſchleunigt, daß man annimmt, daß die Entwickelung der Wiſſenſchaft im Individuum eben ſo verlaufe, als die der Wiſſenſchaft überhaupt — gleichwohl werden wir unſerm vierten Satze einen Theil ſeiner Geltung zu retten haben. Wir erhalten nämlich die Forderung:

29. Der Schüler muß ſo geleitet werden, daß er das Bedürfniß eines Fortſchrittes fühlt, dieſen Fortſchritt möglichſt ſelbſtändig verſucht und aus ſeinen Verſuchen das Neue zu finden, dieſes entſtehen ſieht.

II. Specielle Sätze.

Aus dem Bisherigen läßt ſich nicht viel machen. Auf's Einzelne ſich beziehende Sätze erhalten wir, wenn wir Rückſicht nehmen auf die Theile der Mathematik und auf die verſchiedenen Unterrichts-

Digitized by Google

Anſtalten. Aus der Verſchiedenheit des Geſchlechts ſcheinen keine beſondern Sätze zu reſultiren. Denn man kann im Ganzen an das bekannte: „Es gibt keinen königlichen Weg zur Geometrie" appelliren. Nur möchte gegen Männer wie Lenz, deren Zahl aber nicht ſehr groß iſt, geltend gemacht werden, daß auch die Mädchen ordentlich rechnen lernen ſollen! Hr. Lenz nämlich beweiſt in der Päd. Revue indirect, daß der Umgang mit den Zahlen für die Mädchen nicht nothwendig ſei.

1. Sätze für die einzelnen Theile der Mathematik.

A. Arithmetiſche Sätze.

In Folge unſerer beiden erſten Sätze (1. 2.) müſſen wir die Anordnung des Stoffs, wie ſie uns in den Elementarrechenbüchern entgegentritt, verwerfen. Denn nach jenen Sätzen heißt es:

30. Erſt die Zahlenlehre und dann das angewandte Rechnen!

Dadurch wird der Schüler der Mühe überhoben, zweierlei zu lernen. Sobald er die letzte Aufgabe der Bruchrechnung gelöſt hat, kann ihm geſagt werden: „nun biſt du fertig, was du noch zu lernen haſt, lernſt du nicht durch den Rechnenunterricht, ſondern durch den Unterricht, welcher über die verſchiedenen Verhältniſſe des Lebens ertheilt wird." Miſchen wir durch einander das Theoretiſche und Praktiſche, ſo kommt der Schüler viel ſpäter zu dem Gefühle, daß er nun mit etwas fertig iſt. Auch hat dieſe Trennung noch den Vortheil, daß die verwandten Gegenſtände in einem Guſſe vor der Seele des Schülers abfließen. Daß damit nicht geſagt iſt: man ſolle die Zahlenlehre abſolviren, ehe man an Verhältniſſe des Lebens herangeht, verſteht ſich von ſelbſt und iſt auch ſchon erwieſen (6. 12.). Der Unterſchied iſt vielmehr der: in der Zahlenlehre bilden die Zahlengeſetze den Mittelpunkt, um welchen herum ſich die praktiſchen Verhältniſſe gruppiren; in dem angewandten Rechnen hingegen iſt uns zu thun um die gegenſeitige Abhängigkeit vorliegender Größen, und dieſe Abhängigkeit arithmetiſch zu fixiren nur Mittel.

Die philoſophiſche Methode an und für ſich (4) als auch mit ihren Modificationen gelangt nur durch eine Künſtelei, nicht durch natürlichen Fortſchritt des Gedankens zu Verhältniſſen und Proportionen. Denn der Verhältnißbegriff iſt ein philoſophiſcher, kein mathematiſcher. Auch trifft hier der geſunde Menſchenverſtand mit der Wiſſenſchaft zuſammen. Denn nicht die Unbekanntſchaft mit den Proportionen hat jemals einen Rechner in Verlegenheit gebracht, ſondern höchſtens die Bekanntſchaft mit ihnen. Darum behaupten Viele:

31. Die Theorie der Proportionen iſt eine, wo nicht ſchädliche, doch unnütze.

Digitized by Google

Es kann zwar noch manches Kapitel der Arithmetik, als Syſtem gedacht, wegfallen, geht uns aber hier nichts an.

Die Anſchauungsmittel für den erſten Unterricht ſind verſchieden: die von und nach Peſtalozzi conſtruirten Tabellen, der Tillich'ſche Rechenkaſten, die Rechenſtäbe, die Heer'ſchen Ringe ſind die beſten. Und unter ihnen entſcheide ich mich wieder für den Tillich'ſchen Rechenkaſten, weil er auch zu geometriſchen Anſchauungen einen reichen Stoff bietet. Doch muß man feſthalten, daß ein Anſchauungsmittel nicht ausreicht (15). Der durch die Anſchauung herbeigeſchaffte Stoff oder die Zahl ſoll durcharbeitet werden (13). Sie wird aber um ſo ſicherer rein und wahr ſich im Bewußtſein erzeugen und feſtſetzen, je weniger ſie durch ihr Zeichen oder die Ziffer geſtört wird. Daher fordert man:

32. Erſt Kopf-, dann Zifferrechnen.

Die Curſe (14), in welche der Unterricht abgetheilt werden muß, ſind ſehr verſchieden. Von den vielen, welche uns zu Geſicht gekommen ſind, ſtimmen nicht zwei vollkommen überein. Und ſtimmten ſie auf dem Papiere zuſammen, ſo würde die Praxis immer noch Differenzen zeigen.

b) Geometriſche Sätze.

Die Geometrie hat eigentlich das Unglück noch nicht gehabt, für den Schulunterricht in reine und angewandte geſchieden zu werden. Sie hat im Gegentheil das Mißgeſchick gehabt, zu iſolirt dazuſtehen, gewiſſermaßen aus der Verbindung mit andern Gegenſtänden geriſſen zu ſein.

Ferner treibt ſie ſich noch in vielen Schulen und Büchern herum als ein Aggregat, nicht als ein Syſtem, von geometriſchen Wahrheiten, als eine Stoffſammlung zur Geometrie, nicht als ein Organismus. Das iſt ihrem Weſen ganz zuwider. Daher für den Unterricht die Aufgabe, die euklidiſche Methode aufzugeben, zumal da viele Mathematiker von Profeſſion nicht zu der Einſicht kommen wollen, daß „der Geiſt der Wiſſenſchaft in der Conſtruction einzelner Formen erſtarrt." Dieſe ſcheinen an dem Käſtner'ſchen Ausſpruche: „daß die Lehrbücher der Geometrie um ſo ſchlechter ſind, je mehr ſie ſich vom Euklid entfernen," feſtzuhalten wie an einem Orakel; aber ſie ſollten bedenken, daß die euklidiſche Methode Schuld iſt an der Trockenheit, welche man der Mathematik noch heute zum Vorwurfe macht. —

Das geometriſche Material muß durch Sinnesaffectionen an den Schüler gebracht werden. Raumformen verſchiedener Art bieten ſich dem Schüler von ſelbſt dar; aber er muß auch noch zu feſten und ſichern geometriſchen Bildern abſichtlich geführt werden. Man muß ihm verhelfen zur Freiheit, die Objecte ſchnell zu wechſeln, oder zu der Fertigkeit, mit den Verhältniſſen und Beſtandtheilen einer Figur gewandt

17

Digitized by Google

und ſchnell umzuſpringen. Winkel, Flächen, Linien u. ſ. w. aus Complexen von ſolchen Raumformen ſicher und ſchnell herauszuheben, darzuſtellen und mit einander zu vergleichen, muß der Schüler gelernt haben, ehe er an dem eigentlichen geometriſchen Unterrichte Theil nehmen darf. Sonſt hat der geometriſche Unterricht mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Deshalb wird gefordert:

33. Die Geometrie der Schule beginnt mit einem vorbereitenden Curſus oder mit der Formenlehre.

Der Name „Formenlehre" iſt, wie ſchon oft bemerkt, übel gewählt, ſchadet aber nichts. Wenn die Formenlehre Vorbereitung auf die Geometrie ſein will, ſo hat ſie ſich zu hüten vor zu großer Ausbreitung:

34. Die Formenlehre darf ihre Grenzen eher zu eng als zu weit ziehen.

Sehen wir aber auf die Forderung der allgemeinen Methodik, daß jeder Unterrichtszweig auch ein Ganzes für ſich ſein muß (vgl. Päd. Jahresber. 1845. S. 7), und auf unſere obigen allgemeinen Sätze, ſo kommen wir zu dem Reſultate:

35. Die Formenlehre muß bis zu einem gewiſſen Punkte ein abgeſchloſſenes Ganzes liefern.

Da nun der Körper das geometriſche Gebilde iſt, deſſen Feſthalten der Phantaſie am wenigſten Schwierigkeiten macht, ſo iſt in Bezug auf den Stoff geboten:

36. Die Formenlehre geht vom Körper aus.

Aber von welchem? — Ich glaube, daß dies ganz gleichgültig iſt. Füger geht vom Würfel aus, eben ſo Dieſterweg. Läßt ſich hören, indem der Würfel der einfachſte Körper iſt. Und von da ausgehend hat die Formenlehre folgende Obliegenheiten:

37. Sie läßt die Hauptformen, welche ſpäter vorkommen, betrachten und beſtimmt auffaſſen und durch Zeichnung und Modell nachbilden.

38. Sie läßt an dieſen Hauptformen Alles betrachten.

39. Sie bringt dieſe Hauptformen in mannichfache Beziehung zu einander.

40. Sie entfernt ſich nicht von der geometriſchen Wahrheit.

Gegen die Formenlehre haben ſich mancherlei Stimmen erhoben; aber gründlich, ſo viel mir bekannt iſt, keine. Am ungründlichſten verfährt Römer, welcher die arme Formenlehre mit ein Paar beleidigenden Worten ohne Weiteres zur Thür hinauswirft, wenn er zufällig mit ihr zuſammentrifft.

Nach den Vorarbeiten der Formenlehre beginnt der eigentliche geometriſche Unterricht. — Die Methode hätte zunächſt den Stoff zu

Digitized by Google

zerlegen — hier hat Müller den Unterſchied zwiſchen Planimetrie und Stereometrie aufgehoben, und Bretſchneider iſt ihm mit großem Glück gefolgt — und in Curſe zu theilen.

2. Sätze für die verſchiedenen Schulen.

a) Der mathematiſche Unterricht in Kleinkinderſchulen.

41. In Kleinkinderſchulen wird kein mathematiſcher Unterricht ertheilt.

b) Der mathematiſche Unterricht in den eigentlichen Schulen.

Die (eigentlichen) Schulen zerfallen in Elementarſchulen, Fortbildungsſchulen (im weitern Sinne) und Fachſchulen.

α) Elementarſchulen.

Im Allgemeinen gilt Folgendes und läßt ſich leicht ableiten:

42. In der Elementarſchule wird blos Arithmetik getrieben und zwar nur das Rechnen mit den ganzen individuellen Zahlen.

43. Das Zahlengebiet iſt in mehrere Theile einzutheilen. Am geläufigſten und vielleicht auch am zweckmäßigſten iſt die Theilung der einzelnen Stufen ſo: 1) die Zahlen von 1 bis 10, 2) von 10 bis 100, 3) von 100 an.

44. Alle Zahlen bis hundert und auch viele der über hundert hinausgehenden ſind anſchaulich darzuſtellen.

45. Die Übungen mit den Einern müſſen ſo lange fortgeſetzt werden, bis die Reſultate gedächtnißmäßig aufgefaßt ſind.

46. Später iſt ſo lange bei den einzelnen Übungen zu verweilen, bis ſich der pſychologiſche Mechanismus in Bewegung ſetzt und ohne Störung ſicher und ſchnell bis zum Ende verläuft.

47. Der Form nach ſollen die Fragen richtig und mannichfaltig ſein.

48. Es werde recht lange mit kleinen Zahlen operirt und vorzüglich mit Zahlencomplexen.

49. Die Reſultate der erſten Stufe müſſen ſämmtlich durch Anſchauung gewonnen werden, aber auch auf der folgenden ſind anſchauliche Darſtellungen noch nothwendig.

50. Die Ziffern müſſen ſo lange als möglich fern gehalten und, wenn ſie eingeführt ſind, ſtreng als Zahlzeichen gefaßt werden.

51. Das Kind ſoll in ganzen Sätzen antworten.

Digitized by Google

β) Fortbildungsſchulen im weitern Sinne.

Die Fortbildungsſchulen zerfallen in Volksſchulen, Realſchulen und Gymnaſien.

1. Volksſchulen.

Die Volksſchule wird in der Regel vom zehnten bis vierzehnten Jahre beſucht. Arithmetik und Geometrie werden gelehrt.

52. **Das Penſum der Volksſchule iſt die Bruchrechnung und das angewandte Rechnen, in ſo weit es durch Hülfe der erſten vier Rechnungsarten bewältigt werden kann.**

53. **Die Aufgabe iſt, die ebenen und krummflächigen Körper zu betrachten, dann Flächen und Linien zu unterſuchen und vor Allem die Ausmeſſung der Figuren und Körper.**

Als beſondere Sätze gelten:

54. **Alle Sätze müſſen durch eine ſchöne Conſtruction gefunden werden; auch ſoll der Schüler Modelle bilden.**

55. **Es ſollen viele Beiſpiele in der Natur geſucht werden.**

56. **Viele Aufgaben aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes!**

2. Realſchulen.

Die Realſchule könnte zwar die ganze Mathematik zum Vortrage bringen; zweckmäßiger ſchließt ſie die Differential- und Integralrechnung aus und weiſt dieſe den Fachſchulen zu. Im Übrigen dürfte ſie ſich an den Satz zu halten haben:

57. **Der mathematiſche Unterricht der Realſchule hat das empiriſche Intereſſe eben ſo wie das ſpeculative zu pflegen.**

3. Das Gymnaſium.

Der mathematiſche Unterricht des Gymnaſiums darf ſich nicht weſentlich von dem der Realſchule unterſcheiden, obgleich die Praxis nicht ſelten Divergenzen zeigt. Im Allgemeinen darf zu Gunſten der Realſchule angenommen werden, daß in ihr die Methode weiter ſei als auf dem Gymnaſium. Der Umfang des Unterrichts möchte auch — Eins in's Andere gerechnet — in der That in beiden Lehranſtalten derſelbe ſein. Und nie iſt's die Realſchule und nie das Gymnaſium ſelbſt, welches ſich den mathematiſchen Lehrſtoff noch weiter einſchränkt als auf die Lehren der Elementarmathematik, ſondern allemal eine der Schule entgegenhandelnde Macht, wie z. B.

Digitized by Google

das kurheſſiſche Miniſterium. Der ſpecifiſche Unterſchied möchte durch 57 gegeben ſein und ſo ausgedrückt werden:

58. **Der mathematiſche Unterricht des Gymnaſiums hat vorzugsweiſe das ſpeculative Intereſſe zu nähren, bedarf alſo weniger Lehrſtunden als der der Realſchule.**

Die Formenlehre des Gymnaſiums und der Realſchule iſt nur darin von der der Volksſchule unterſchieden, daß dieſe überhaupt die Geometrie erſetzen muß, alſo viel ſelbſtſtändiger auftritt.

γ) Fachſchulen.

Von den verſchiedenen Fachſchulen, zu denen wir auch die Fortbildungsſchulen im engern Sinne rechnen, iſt weiter nichts zu ſagen, als daß ſie ihren mathematiſchen Unterricht auf den Stoff zu beziehen haben, deſſen Bewältigung überhaupt ihre Aufgabe iſt.

Literatur.

Die Literatur iſt ſehr reich und der Raum, der ihrer Anzeige gegönnt iſt, ſehr klein. Daher ſieht ſich der Berichterſtatter in die traurige Nothwendigkeit verſetzt, ſeine Urtheile unbewieſen hinzuſtellen. Ferner werden die einzelnen Schriften nach gewiſſen Claſſen geordnet werden müſſen. Die höhere Mathematik wird gar nicht berückſichtigt.

I. Die ganze Mathematik behandelnde Schriften.

1. Methodiſche.

1) Über die Beſchränkung des mathematiſchen Unterrichts auf den kurheſſiſchen Gymnaſien, durch die hohe Miniſterialverfügung vom 28. Februar 1843, von Dr. **E. W. Grebe**, Gymnaſiallehrer zu Caſſel. Bayerhöffer'ſche Univerſitätsbuchhandlung. 8. 24 S. 5 Sgr.

Leſenswerth, weil gut.

2. Lehrbücher.

2) Über das Verhältniß der Arithmetik zur Geometrie, insbeſondere über die geometriſche Bedeutung der imaginären Zahlen, von **H. Scheffler**. Braunſchweig, Leibrock. gr. 8. VIII und 428 S. Geh. 2½ Thlr.

3) Vorſchule im Rechnen, Meſſen und geometriſchen Zeichnen. Von **A. Schumacher**, Lehrer der Mathematik und Naturwiſſenſchaften an der Realſchule zu Bingen. XII und 172 S. nebſt 3 lithograph. Taf. Mainz, Wirth. 27 Sgr.

Dieſes Buch ſoll ein Leitfaden ſein für die Handwerksſchule, damit das Heftdictiren überflüſſig wird. Aber es enthält eine große

Digitized by Google

Menge von Sachen, welche ſo leicht Keiner dictiren würde: 1) weil man das Papier ſchonen, 2) weil ein Lehrer der Mathematik beſſer würde dictiren wollen als das Buch.

II. Einzelne Theile der Mathematik behandelnde Schriften.

1. Arithmetik.

a) Methodiſche.

4) **Meine Methode, die Sätze der Addition, Subtraction, Multiplication und Diviſion durch Beiſpiele zu veranſchaulichen.** Von **Wigand.** Halle, Waiſenhausbuchhandl. 6 Sgr.

5) **Methodiſche Anleitung zur Behandlung der Zahlen von 1 bis 100.** Von **Peter Meiſter**, Oberlehrer am Schullehrer-Seminar zu Idſtein. Wiesbaden, Friedrich. 4. 61 S. und 1 Abbild. 7 Sgr.

b) Lehrbücher.

α) Elementariſche.*)

6) **Eruditio arithmetica, eine Anweiſung zur Selbſtübung im Zahlenrechnen, nach einer auf praktiſche Erfahrung und eignes Forſchen gegründeten Methode.** Von **Carl Louis Weickert.** 3. Aufl. VIII und 432 S. Dresden 1845. Weickert's Agentur-Büreau.

Ein Buch, welches nicht die erſte Auflage verdient hat, geſchweige die dritte. Das ganze Buch zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erſte, welche eine allgemeine Einleitung enthält, paßt allenfalls in eine Encyclopädie der mathematiſchen Wiſſenſchaften, nicht aber in eine Anleitung zum Selbſtüben im Zahlenrechnen (kann man mit etwas anderes als mit Zahlen rechnen?), und die zweite iſt voll von mathematiſchen und noch mehr von methodiſchen Verſtößen. Der gegebene Lehrgang iſt antiquirt, iſt nicht werth, daß man Geld dafür ausgibt.

7) **Anweiſung für den Rechnenunterricht in Elementarſchulen.** Mit beſonderer Berückſichtigung ſeiner Aufgaben zum Zifferrechnen, bearbeitet von **A. Stubba.** 1. Thl. die vier Species in unbenannten und benannten Zahlen. VIII und 217 S. Bunzlau, 1846. Bei dem Verf.

Der Verfaſſer rechtfertigt die Herausgabe 1) durch die wiederholten Wünſche ſeiner ehemaligen Schüler und ſonſtigen Freunde ſeiner Rechnenſachen, 2) durch den Umſtand, daß der dreijährige Curſus auf einen zweijährigen reducirt worden iſt, welcher nöthigte, den Seminariſten ſchon etwas Ausgearbeitetes in die Hände zu geben. Wir verdenken's den Schülern des Verfaſſers nicht, daß ſie die Herausgabe ſeines Buches wünſchten; denn es iſt recht brauchbar, vorzüglich

*) Dieſe ſind auch in der Regel methodiſch, es ſchien aber gut, ſie beſonders aufzuführen.

Digitized by Google

deshalb: 1) weil es blos die Bedürfniſſe der Elementarſchule und Volksſchule berückſichtigt, 2) weil es den Lehrſtoff ſehr zweckmäßig beſchränkt, 3) weil das Einzelne ſehr zweckmäßig angeordnet iſt, 4) weil die Darſtellung klar und lichtvoll iſt, 5) weil es viele ſpecielle, wenn auch individuelle, Winke gibt. Das Buch eignet ſich vorzüglich für angehende Lehrer, welche nach einem weitläufigeren Buche leicht des Guten zu viel thun.

8) Anweiſung für den Rechnenunterricht in Elementarſchulen. Mit beſonderer Berückſichtigung ſeiner Aufgaben zum Zifferrechnen bearbeitet von **A. Stubba**. 2. Thl. die Bruchrechnungen. Einfache und zuſammengeſetzte Regel-de-tri, Zins-, Geſellſchafts- und Miſchungsrechnung. Bunzlau 1846.

Im Ganzen gilt von dieſem Theil daſſelbe, was beim erſten erwähnt wurde.

9) Theoretiſch-praktiſcher Unterricht im Rechnen, von **Ferdin. Malaiſé**, Oberlieutenant und Profeſſor. München, 1842.

Ein Buch aus früherer Zeit. — Es darf nicht gebraucht werden, aber wem's in die Hände kommt, dem rathen wir, irgend eine Seite zu leſen, und wir ſind verſichert, daß er keinen Jungen in die bairiſchen Regimentsſchulen, für welche das Buch beſtimmt iſt, ſchicken wird. — Peſcheck's Rechenſtunden ſind verhältnißmäßig golden gegen dieſen theoretiſch-praktiſchen Unterricht.

10) Kurze Anleitung zur Rechenkunſt für die Schuljugend in den mittlern und untern Claſſen der deutſchen Werk- und Sonntagsſchulen, von **Martin Heißler**, Schullehrer zu Piding. 8. 16 S. München, Fleiſchmann. Geh. 1 Sgr.

11) Lehrbuch der bürgerlichen Rechenkunſt von Dr. **Kühne**. gr. 8. Broch. 1/2 Thlr.

12) Methodiſch-praktiſcher Leitfaden im Kopf- und Denkrechnen für Elementarſchulen, von **J. P. Thielemann**, Lehrer zu Wiesbaden. Wiesbaden, Wilh. Bayerle, 1844.

Wer dieſes Buch nicht kauft, profitirt.

13) Elemente der Arithmetik für Volksſchulen, von **F. Hermann**, Lehrer. Stuttgart, Ebner und Seubert.

Kein übles Buch. Ein Mal wird's wol von Jedem gern geleſen.

14) Erſtes Übungsbuch für's ſchriftliche Rechnen, von **J. B. Saß**. Altona, Schlüter. 4. Aufl. 1/4 Thlr.

15) Deſſen zweites Übungsbuch. Ebendaſ. 4. Aufl. 2/3 Thlr.

16) Das Rechnen in der Volksſchule. Eine Anleitung zu Kopf- und Tafelrechnen, nebſt Aufgabenſammlung und einem Monitorenbüchlein von **J. G. Ebner**. Wieſenſteig, Schmid. 12. 456 u. 154 S. Geh. 1 Thlr.

17) Der Rechenunterricht in der Elementarſchule. In 4 Stufen. Eine lückenlos fortſchreitende Reihe von Fragen und Aufgaben, von **Karl Gruber**. Carlsruhe, Braun. 5. Aufl. 84 S. 7 1/2 Sgr.

Digitized by Google

18) Praktiſches Rechenbuch von **M. Arnheim.** 3. Aufl. gr. 8. XXIV und 402 S. Leipzig, Hunger. 1 Thlr.

19) Leichtfaßlicher Rechenunterricht von **J. B. Montag.** 8. IV und 120 S. Quedlinburg, Ernſt. Geh. ½ Thlr.

20) Lehrbuch des Kopf- und Zifferrechnens für Lehrer in Volks- und Bürgerſchulen. 1. Th.: die Grundrechnungsarten mit Einſchluß der Schlußrechnung in ganzen Zahlen, von **Joh. Georg Decker**, Lehrer in Stuttgart. Stuttgart, Wagner. gr. 8. XIII und 426 S. 1 Thlr.

21) Lehrbuch der Zahlenrechnung, von Dr. **Siderer**, Director der höhern Bürgerſchule zu Halberſtadt. Halberſtadt, Lindequiſt und Schönrock. 8. IV und 192 S. 17½ Sgr.

22) Das Kopf- und Zifferrechnen, theoretiſch und praktiſch nach der Methode vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten, mit beſonderer Berückſichtigung der Decimalbrüche und der Raumgrößen behandelt; zum Gebrauch für Stadt- und Landſchulen und zur Selbſtbelehrung, von **S. E. Baltruſch.** Königsberg, Bornträger. gr. 8. XIII und 550 S. und 4 lithogr. Taf.

Das Buch iſt bevorwortet von Dieſterweg. Dieſer ſagt: „Das Buch zeichnet ſich aus durch ſyſtematiſchen Zuſammenhang, Zuſammenſtellung des Ganzen, durch ſinnreiche Combinationen und durch einen Reichthum von eigenthümlichen, lehrreichen und intereſſanten Aufgaben; es befriedigt höhere Anforderungen, führt zu gründlicherer Erkenntniß der Geſetze der Zahlen und ihrer Verhältniſſe und lehrt Aufgaben berechnen, die dem Menſchen, der in den einfachſten Verhältniſſen lebt, nicht vorkommen; das Werk iſt mit ungewöhnlicher Sorgfalt und Umſicht ausgearbeitet, reich ausgeſtattet.“ Wenn ein ſo competenter Richter wie Dieſterweg urtheilt, ſo wünſcht man mit ihm übereinſtimmen zu können. Mit dieſem Wunſche ging auch ich an die Durchſicht oder vielmehr an das Studium des Buches und hatte die Freude, den Dieſterweg'ſchen Urtheilen im Ganzen beiſtimmen zu müſſen. Gleichwohl aber muß ich noch folgende Urtheile hinzufügen: 1) die Einleitung S. 1—10 iſt entweder unnütz oder ungenügend; unnütz für den Kenner, denn der weiß die Sache, wo nicht beſſer, doch eben ſo gut; ungenügend für den Nichtkenner, weil zu kurz; 2) einzelne Auflöſungen entſprechen nicht dem pſychologiſchen Mechanismus. Dieſem iſt's z. B. zuwider, die Addition mit den Einern anzufangen. 3) Die Lehre von den Proportionen vergrößert den Umfang des Buchs unnöthig. Die arithmetiſchen Verhältniſſe und Proportionen insbeſondere ſind eine bloße Künſtelei oder Spielerei. Man kann ſie auch auf nichts anwenden, weil uns die Dinge nicht in arithmetiſchen Verhältniſſen entgegentreten. 4) Die Aufgaben ſind zwar im Ganzen ſehr gut gelöſt, doch vermißt man Vielſeitigkeit und Eigenthümlichkeit. Gleichwohl gehört das Buch zu denjenigen, aus denen man etwas lernen kann, wenn man auch ſchon mehrere Leitfäden u. ſ. w. durchgenommen hat. Insbeſondere wird das „angewandte oder praktiſche Rechnen“ befriedigen.

Digitized by Google

β) Wiſſenſchaftliche.

23) Lehrbuch der Arithmetik für höhere Bildungsanſtalten. Aus hiſtoriſchen und pſychologiſchen Grundlagen für die Zwecke des Unterrichts neu entwickelt von Dr. **Theodor Wittſtein.** I. Th.: die Operationen in einfachen rationalen Zahlen. Hannover, Hahn. ⅓ Thlr.

Ein Buch, an dem man ſeine Freude hat, welches unbedingt empfohlen werden darf. Den Ausgangspunkt für die ganze Unterſuchung bildet die natürliche Zahlenreihe und das dieſe begleitende pſychologiſche Phänomen: die Zahlenlinie. Wir verweiſen auf das Buch ſelbſt und begnügen uns mit der Inhaltsangabe: I. Abſolute ganze Zahlen: Addiren, Multipliciren, Potenziren. II. Algebraiſch ganze Zahlen: Addition, Multiplication. — Von der Zahl Null. III. Abſolute und algebraiſche Brüche: Addition, Multiplication. — Von den unendlich großen Zahlen. IV. Theilbarkeit der Zahlen: von Primzahlen und zuſammengeſetzten Zahlen, von dem Reſte der Diviſion. V. Potenzen, Wurzeln und Logarithmen.

24) Größenlehre für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen, von Dr. **Friedr. Aug. Günther**, Director der Sonntagsſchule zu Langenſalza. I. Abth.: Bürgerliche Rechenkunſt. Sondershauſen, Eupel. 8. 117 S. 8 Sgr.

Dieſes Buch wird unter den wiſſenſchaftlichen Werken aufgeführt, nicht weil es wiſſenſchaftlich iſt, ſondern weil es Einiges enthält, was nicht in den gewöhnlichen Büchern zu ſtehen pflegt. Weder die Methode noch die Wiſſenſchaft hat durch dieſes Buch gewonnen.

25) Handbuch der allgemeinen Arithmetik, von **P. N. C. Egen.** 3. Aufl. I. Th.: Die Buchſtabenrechnung. Berlin, Duncker und Humblot. gr. 8. 464 S. und 1 Kupfertaf. 2 Thlr.

26) Niedere Arithmetik, als Lehrbuch für die unterſten Claſſen an Gymnaſien und Realſchulen, von **J. Buſſer**, Prof. der Mathematik. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. 8. IV und 123 S. ⅓ Thlr.

27) Kurze Anleitung zur Algebra für Gymnaſien und zum Privatgebrauch, von **Fr. Joh. Hermann.** Darmſtadt, Kern. gr. 8. VIII und 286 S. und 1 Figurentafel. 1 Thlr.

28) Leitfaden zum Gebrauch bei Vorträgen über beſondere und allgemeine Arithmetik, von M. **J. K. Trobiſch**, Prof. am Königl. Friedrichsgymnaſium zu Breslau. 2. Aufl. Breslau, Max und Comp. gr. 8. VII und 153 S.

c) Aufgabenſammlungen.

α) Elementariſche.

29) Rechenbuch für Volksſchulen und für die untern und mittlern Gymnaſialclaſſen, von **F. Ch. Brand.** 1 Th. 4. Auflage. Klausthal, Schweiger. 56 S. 6 Sgr.

Die individuellen Aufgaben ſind langweilig und die „Vorübungen zu den Brüchen“ etwas ſpärlich. Gleichwohl mag dieſes erſte Heft

Digitized by Google

denen empfohlen ſein, die kein wohlfeileres haben. Denn es hat einen weſentlichen Vorzug vor andern Büchern, indem es viel mit kleinen Zahlen operiren läßt. Auch hat es wenigſtens einzelne Aufgaben in algebraiſchem Gewande.

30) Sammlung von arithmetiſchen Aufgaben in ſyſtematiſcher Ordnung. Ein Übungsbuch für lateiniſche und Gewerbſchulen, ſo wie für den Selbſtunterricht, von **Paul Huther**. 2. Auflage. Sulzbach, Seidel. 1846.

Die Aufgaben entſprechen arithmetiſch und ſachlich den oben ausgeſprochenen Grundſätzen. Der Verfaſſer läßt nicht blos mit Zahlen operiren, ſondern auch mit Zahlenverbindungen, und gibt den Aufgaben ſehr oft einen algebraiſchen Anſtrich. Dieſe ſind genommen aus dem Leben, handeln aber nicht über „Schmalz, Käſe und andere dergleichen intereſſante Artikel," ſondern nehmen ihren Stoff aus „Technologie und Naturlehre, Geographie und Statiſtik, Geſchichte und Chronologie, Landwirthſchaft und Forſtweſen, Militair und Handel." Sie ſind ſehr oft neu in ihrer Faſſung und anregend durch ihre Elemente. Nur zweierlei wäre noch zu wünſchen: 1) das Buch ſollte Aufgaben in reinen Zahlen enthalten, 2) mehr Aufgaben bieten. Die Addition muß mit 10 Beiſpielen zufrieden ſein.

Druck und Papier gut.

31) Vorübungen zum praktiſchen Rechnen für Vorſchulen und für die untern Claſſen der Elementarſchulen, von **Bernhard Heinricher**. Münſter, Aſchendorf. 48 S. 2 Sgr.

Iſt nicht der Beachtung werth, 1) weil der Übungen zu wenig ſind — 440 für alle 4 Rechnungsarten, 2) weil ſie an Einförmigkeit leiden. 3) weil ſie die reinen Zahlen ausſchließen.

32) Aufgabenbuch zum ſchriftlichen Rechnen für Elementarſchulen. Herausgegeben vom Lehrerverein zu Köln. 4. Aufl. 252 S. Köln, Du Mont-Schauberg.

Die Folge der Übungen zweckmäßig, die Zahlenverknüpfung intereſſant, die Aufgaben im Abſchnitt XVI insbeſondere anziehend, aber die Beiſpiele ſind faſt alle fingirt.

33) Aufgaben zum Kopfrechnen für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen, von **Aug. Schulte**, Lehrer der höhern Bürgerſchule zu Siegen. Siegen, Friedrich. gr. 8. 3 Bogen. Geh. 6¼ Sgr.

34) Aufgaben zum praktiſchen Rechnen. Für Real-, Handels-, Gewerb- und Bürgerſchulen, von **Kleinpaul**, Lehrer an der Realſchule in Barmen. Barmen, Langewieſche. 163 S. gr. 8. Geh. 10 Sgr.

35) 160 Rechentafeln zum ſchriftlichen Üben der vier Grundrechnungsarten in unbenannten Zahlen u. ſ. w. Von **Jul. Päſchel**, Armenſchullehrer in Grünberg. Grünberg, Friedrich Weiß. 4. IV und 29 S.

Das ganze Büchelchen beſteht aus Zahlen und Operationszeichen.

Digitized by Google

36) Rechnungsaufgaben nach dem neuen ſächſ. Münz-, Maß- und Gewichtsſyſtem für Bürger- und Landſchulen von **Winter**. Leipzig, Wöller. 1. Bd. 6. Aufl. 4 Bog. 4 Sgr. — 2. Bd. 5. Aufl. 7½ Bog. 6½ Sgr.

37) Aufgaben zum ſchriftlichen Rechnen in methodiſcher Ordnung, von **Ebner**. Wieſenſteig, Schmid. 1. Th. 50 S. ⅛ Thlr. 2. Th. 62 S. ⅛ Thlr. Reſultate dazu ⅛ Thlr.

38) Übungsbuch zum Unterricht in der Zahlenlehre für die obern Claſſen allgemeiner Volksſchulen, von **Ed. Dändliker**. 4. Auflage. 8. IV und 142 S. Zürich, Schultheß. ⅙ Thlr.

39) Übungsbuch im mündlichen und ſchriftlichen Rechnen, von Conrector **K. Frickhöffer**, Lehrer am Schullehrer-Seminar zu Idſtein. Wiesbaden, Ritter. 8. 3 Hefte 47, 64, 66 S. ½ Thlr. Reſultate dazu.

40) Arithmetiſches Vorlegeblatt, welches Aufgaben über die 4 Species in unbenannten Zahlen enthält, nebſt Facitbuch, von **G. B. Voigt**. Halle, Kümmel. 2. Aufl. 8. VIII und 91 S. und 1 Vorlegebl. 6 Sgr.

41) Rechenbuch für die untern und mittlern Claſſen der Elementarſchulen. Von Lehrern des Schulinſpectionsbezirks Linz. 8. 95 S. Linz a. Rh. Geh. 6¼ Sgr.

42) Praktiſches Übungsbuch im Kopfrechnen für dreiclaſſige Volksſchulen. 3. Aufl. Von **Ernſt Heß**, Lehrer in Schleuſingen. Neuſtadt a. d. O., Wagner. 8. IV und 66 S. ⅙ Thlr.

43) 3000 Aufgaben zum Zifferrechnen in geordneter Stufenfolge, von **A. Jacobſohn**, Lehrer in Poſen. 1. Heft: die vier Grundſpecies in unbenannten Zahlen. Poſen, Cohn. gr. 8. 28 S. 2 Sgr.

44) Aufgaben zum Zifferrechnen, von **George Hofmann**, Mathematikus und Collega VI. am Königl. Gymnaſium zu Freiberg. Freiberg, Craz und Gerlach. 6 Hefte à 1 Bog. und Auflöſungen.

Die Aufgaben im Ganzen gut geordnet, empfehlen ſich durch den billigen, erſt nach und nach zu erlegenden Preis — jedes Heft 1 Gr. — ſind aber auch ſtellenweis langweilig und bieten in ihren erſten Heften nicht genug Concretes.

β) Wiſſenſchaftliche.

45) Algebraiſche Aufgaben aus dem ganzen Gebiet der reinen Mathematik mit Angabe der Reſultate. Als Ergänzung zu Meier Hirſch's Sammlung von Beiſpielen ꝛc., ſo wie zum ſelbſtſtändigen Gebrauch von Dr. **Lehmus**. Berlin, Duncker und Humblot. 8. VI und 141 S. 18 Sgr.

46) Sammlung von Beiſpielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. Für Gymnaſien, höhere Bürgerſchulen und Gewerbſchulen. In ſyſtematiſcher Folge bearbeitet von **Eduard Heis**, Oberlehrer der Mathematik, Phyſik und Chemie an der höhern combinirten Bürger- und Provinzial-Gewerbſchule zu Aachen. 3. Aufl. Köln, 1844, Du Mont-Schauberg.

Vergl. die gründliche Recenſion von Dr. G. Strauch in der Päd. Revue, Decemberheft S. 469—485.

Digitized by Google

d) Monographieen.

47) Methodiſch geordneter Lehrgang zum Unterricht in den Decimalbrüchen. Für Jedermann zum Selbſtunterricht, beſonders aber für Lehrer an geförderten Volksſchulen und höhern Lehranſtalten bearbeitet von **G. Geppert**, Vorſteher und Lehrer einer Knaben-Unterrichts- und Erziehungsanſtalt in Breslau. Breslau, Friedr. Aderholz. 8. 39 S. 5 Sgr.

Gut gemeint, aber weniger gut gelungen, denn die Abhandlung iſt unvollſtändig und bietet für die Methode nichts Beachtungswerthes.

48) Anleitung zur Rechnung mit Decimalbrüchen für Bürger-, Sonntags- und Landſchulen, von Dr. **J. Schadeberg**. Halle, Schwetſchke und Sohn, 1846. 8. 36 S.

Der Verfaſſer will zweierlei: 1) eine Anleitung geben, wie die erſten elementaren Sätze aus der Lehre der Decimalbrüche in leicht faßlicher Form zu bieten ſind; 2) den Schülern ein Heft liefern. Ich glaube, daß er ſeinen Zweck verfehlt hat. Denn die Faßlichkeit ſcheint nicht um ein Haar größer zu ſein als in jedem beliebigen Lehrbuche; ja Manches läßt ſich gar nicht faſſen, weil es wiſſenſchaftliche Unrichtigkeiten enthält, z. B. die §§. 4, 5 und 8, und dann hat das Ganze mehr das Anſehen einer Receptſammlung als einer Entwickelung. Und endlich iſt für einen Schüler, der ordentlich weiß, was ein Decimalbruch iſt, jede Regel überflüſſig.

49) Die Vortheile des Gebrauchs der dekadiſchen Ergänzungen beim Rechnen, von **J. F. A. Heine**. Neuenburg, Lange. kl. 8. 60 S. Geh. 1/6 Thlr.

50) Erſter Lehrgang des Rechenunterrichts in zwanzig Übungsſtufen, nebſt einem dazu gehörigen Rechenapparate für Elementarclaſſen an lateiniſchen, Real- und Volksſchulen, ſo wie für Kleinkinderanſtalten und das Elternhaus. Von **C. L. Schuler**, Lehrer am Lyceum in Tübingen. Reutlingen, Kalbfell-Kurz. 8. 32 S.

Der Rechenapparat iſt der Heer'ſche. Wer ihn kennen lernen will, muß ſich das Schriftchen ſelbſt kaufen. Denn er läßt ſich nicht gut in der Kürze beſchreiben. Er empfiehlt ſich aber dadurch, daß die Zahlbilder ſehr ſcharf in die Augen ſpringen. Denn die Einheiten ſind durch weiße Kreiſe auf ſchwarzem Grunde dargeſtellt. Die 20 Stufen umfaſſen den Zahlenraum von 1 bis 100 und ſind recht zweckmäßig geordnet.

2. Geometrie.

a) Methodiſche.

51) Über den Unterricht in der Geometrie von **B. Becker**. Programm der höhern Bürgerſchule zu Oldenburg für 1845.

Der Verfaſſer entſcheidet ſich für die genetiſche Methode. (Vgl. Päd. Rev. 1845. S. 301).

Digitized by Google

b) Lehrbücher.

α) Elementare.

52) Die geometriſche Formenlehre. Für den Gebrauch in Volksſchulen, ſo wie in den Elementarclaſſen der Realſchulen verfaßt von **H. Reinhard.** Stuttgart, Schweizerbart. 8. VIII und 108 S. mit 194 Holzſchnitten im Text.

Fehler gegen die mathematiſche Wahrheit, ja gegen den geſunden Menſchenverſtand, z. B. „krumme Linien können ſich nur dann decken, wenn ſie gleiche Theile gleicher Kreiſe ſind." — Die trockene Zuſammenſtellung nur der hauptſächlichſten Definitionen und einiger Sätze, die ſich leicht plauſibel machen laſſen, und der Mangel an allem Übungsſtoff bezeichnen dieſes Buch als ein überflüſſiges.

53) Elementare Geometrie, theoretiſch-praktiſch dargeſtellt für Lehrer an Volksſchulen und an den untern Claſſen der Realſchulen, von Dr. **J. Schenckel**, Lehrer zu Darmſtadt. Darmſtadt, Pabſt. IV und 113 S.

Ich ſtimme zwar nicht ganz mit dieſem Buche überein; denn außer manchem Einzelnen gefällt mir die Anordnung nicht. Allein es empfiehlt ſich durch Folgendes: 1) es gibt etwa dasjenige, was nöthig iſt; 2) es dringt auf enge Beziehung des geometriſchen Unterrichts mit den Gegenſtänden der Erfahrung; 3) es lehrt im Allgemeinen recht gut, wie Kindern von 10 bis 12 oder 14 Jahren geometriſche Wahrheiten beigebracht werden können. — In Bezug auf 2) muß die ganze Umgebung des Kindes herbei, um Beiſpiele zu liefern. Darüber ſpöttelt Römer (Päd. Ztg. S. 341—344) nicht nur als über peſtalozzianiſche Gründlichkeit, ſondern nennt es grob materiell, läßt's jedoch aus leicht begreiflichen Gründen bleiben, die Wahrheit des Käſtner'ſchen Ausſpruches: „Ein Paar Stangen, kreuzweis über einander gelegt, ſind für den Verſtand ein Bild, an dem er erkennt, daß ein Paar gerade Linien ſich nur in einem Punkte ſchneiden können," zu widerlegen.

54) Der kleine Geometer. Handbüchlein für Lehrer beim Gebrauch der 432 geometriſchen Rechenaufgaben. Meurs, Dolle. 8. 39 S. Geh. 5 Sgr.

55) Geometriſche Formenlehre, von Prof. Dr. **Osw. Marbach.** Leipzig, Hinrichs. IV und 140 S. 12 Sgr.

56) Mathematiſche Vorübungen, von **J. C. Lückenhof**, Prof. am Gymnaſium zu Münſter. Münſter, Koppenrath. 2. Abthl. Geometrie. 8. XI und 87 S. und 2 Fig. ⅓ Thlr.

57) Leitfaden der geometriſchen Formenlehre. 2. Th: ſtereometriſche Formenlehre. Für Schüler der Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen. Von Dr. **Jul. Hincke**, Oberlehrer am Königl. Domgymnaſium zu Halberſtadt. Halberſtadt, Franz. 8. 48 S. und 6 Figurentaf.

Ein Buch, welches beweiſt, wie den Anforderungen der Mathematik und zugleich denen der Pſychologie genügt werden könne. Es enthält diejenigen Wahrheiten, welche ſich ohne die ſonſt übliche Demonſtration ergeben, in einer geordneten Überſicht. — Der Ver-

Digitized by Google

faſſer hofft durch die Benutzung ſeines Buches gediegenen, raſchen Fortſchritt in den obern Claſſen; und man kann zugeben, daß ſeine Hoffnung in Erfüllung gehen wird, ſo weit ſie eben von dem Buche abhängt.

β) Wiſſenſchaftliche.

58) Lehrbuch der Geometrie von Dr. **Carl Ludwig Albrecht Kunze**, Prof. der Math. am Gymn. zu Weimar. Jena, Friedr. Frommann. 1842. I. Bd. Planimetrie. XII und 275 S. und 17 Figurentafeln.

59) Die geradlinige Planimetrie, von **Karl Snell**, Lehrer an der Kreuzſchule in Dresden, jetzt Profeſſor in Jena.

60) Lehrgebäude der niedern Geometrie. Für den Unterricht an Gymnaſien und höhern Realſchulen entworfen von **Carl Anton Bretſchneider**, Profeſſor am Realgymnaſium zu Gotha. Jena, Friedrich Frommann. 1844.

Es mag noch einmal auf dieſe drei vortrefflichen Bücher aufmerkſam gemacht werden mit den kurzen Andeutungen: Das Kunze'ſche Buch iſt zwar in euklidiſcher Weiſe abgefaßt, aber ſchön euklidiſch und gibt eine Menge hiſtoriſcher Notizen, welche Vielen erwünſcht ſein möchten; das Snell'ſche Buch iſt ihm ganz entgegengeſetzt: es will Bewegung in den Fortſchritt bringen und jeder einzelnen Wahrheit im Organismus der Wiſſenſchaft ihre Stelle anweiſen, damit dieſelbe durch den Zuſammenhang getragen und dem Gedächtniß des Schülers nicht mechaniſch aufgepfropft werde. Das Bretſchneider'ſche Buch gibt in ausführlicher Darſtellung das ganze Gebiet der Elementargeometrie und zwar die Zuſätze und Erweiterungen ſehr zweckmäßig abgeſondert von den Hauptſätzen. Vorzüglich aber verdient es alle Beachtung wegen ſeiner Verbindung der Planimetrie mit der Stereometrie. — Im Übrigen verweiſe ich auf die Recenſion in der Päd. Revue, welche dem Buche alle Gerechtigkeit widerfahren läßt.

61) Größenlehre für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen von Dr. **Friedr. Aug. Günther**, Direct. der Sonntagsſchule zu Langenſalza. Sondershauſen, Eupel. 2. Abth. Geometrie. 122 S. 8 Sgr.

Das abgedroſchene Gerede auf S. 11 über die Methode des mathematiſchen Unterrichts erweckte bei mir ein Vorurtheil gegen das Buch, und die Lectüre hat nicht vermocht, dieſes Vorurtheil als ein ſolches herauszuſtellen. Es iſt ſowohl in methodiſcher als wiſſenſchaftlicher Hinſicht ſchwach.

62) Der erſte Unterricht in der Geometrie. Ein Leitfaden zur Entwickelung und Übung der Faſſungskraft der Jugend. Für die Lehrer der Volksſchulen, ſo wie für diejenigen, welche ſich ſelbſt unterrichten wollen. Nach einer eigenthümlichen Methode bearbeitet von Dr. **Unger**. Erfurt, Keyſer. 1844. VI und 303 S.

Der Verfaſſer iſt ſtrenger Euklidianer, denn nach ihm beſteht die Geometrie aus einer Reihe von innig verbundenen Sätzen, die ſo von einander abhängen, daß die Richtigkeit eines jeden derſelben

Digitized by Google

mit Hülfe der vorhergehenden vollſtändig ſich beweiſen läßt. Der erſte Curſus enthält blos Aufgaben, welche in katechetiſcher Form ſehr gut behandelt ſind — und am Schluß ſind häufig die Lehrſätze angefügt, welche ſich als Folgerungen ergeben. Das zweite Buch bietet uns das erſte Buch des Euklid. Gleichwohl iſt es ſehr zu empfehlen, und zwar nicht blos den Euklidianern, ſondern Allen. Man lernt etwas daraus.

63) Planimetrie und Stereometrie für den Schul- und Selbſtunterricht, von **Carl Koppe**, Oberlehrer am Gymnaſium zu Soeſt. 2. Aufl. Eſſen, Bädecker. XV und 282 S.

Der Verfaſſer „hat geſtrebt durch Befolgung eines einfachen und natürlichen Entwickelungsganges und durch eine klare und faßliche Darſtellung dem Anfänger das Studium der Geometrie ſo leicht als möglich zu machen, ohne jedoch der wiſſenſchaftlichen Strenge und Gründlichkeit etwas zu vergeben.“ Klar und faßlich iſt die Darſtellung, aber nicht der Entwickelungsgang natürlich, ſondern euklidiſch. Er iſt wohl ſtreng und gründlich, entſpricht aber nicht unſern eben ausgeſprochenen Forderungen. Das ſpringt ſogleich in die Augen, wenn man die Überſchriften lieſt. Wir heben noch dreierlei hervor, was dem Buche zur Empfehlung gereichen kann: 1) die Planimetrie enthält 367 Übungsaufgaben, welche gewiß dem das Buch gebrauchenden Lehrer ſehr willkommen ſind. Aber warum iſt die Stereometrie nicht mit ſolchen bedacht? 2) Die Lehrſätze, welche nicht in's Syſtem gehören, ſind mit einem Sternchen bezeichnet. Das iſt gewiß ſehr zweckmäßig, vielleicht aber noch zweckmäßiger, wenn dieſe in Aufgabenform ganz und gar von den im Syſtem ſtehenden Sätzen getrennt worden wären; auch ſieht man nicht, warum ein Satz nicht in's Syſtem gehören ſoll. 3) Die Stereometrie enthält Einiges, was ſonſt beim ſtereometriſchen Unterrichte weggelaſſen zu werden pflegt. Dieſe Weglaſſung iſt aber zu verwerfen, einmal im Intereſſe der Stereometrie, denn ſie wird hie und da ſehr ſtiefmütterlich behandelt, dann im Intereſſe der Pädagogik, denn die Stereometrie iſt am meiſten geeignet, die geometriſche Phantaſie in Anſpruch zu nehmen. Daher dem Verfaſſer Dank für dieſe Ergänzungen, namentlich für ſeine Lehre vom Obelisken.

64) Lehrbuch der Geometrie von Prof. **F. Wolff**. 3. Aufl. Berlin, Logier. 2. Th. Stereometrie und ſphäriſche Trigonometrie. gr. 8. VI und 290 S. und 3 Taf. 1 Thlr.

65) Lehrbuch der ebenen Geometrie von **Kaufmann**. Stuttgart, Becher. 2. Aufl. gr. 8. VIII und 203 S. 8 Kupfertaf. 3/4 Thlr.

66) Lehrbuch der Mathematik von Prof. Dr. **Wilh. Wilde**. Leipzig, Breitkopf und Härtel. 1. Band: Ebene Geometrie. VIII und 274 S. 8 Figurentaf. 5/6 Thlr.

67) Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie auf Gymnaſien und Realſchulen. Von **T. Buſſer**, Prof. an der Kantonsſchule zu St. Gallen. 8. 121 S.

Digitized by Google

c) Aufgabenſammlungen.

68) Der kleine Geometer. 432 geometriſche Rechenaufgaben für geförderte Schüler. Meurs, Dolle. 41 S. 1 Figurentaf.

Das Büchlein tritt ohne Vorrede in die Welt. Der Verfaſſer überläßt's uns, damit zu machen, was wir wollen. Es ſcheint zur Übung in den Schulen beſtimmt zu ſein, welche als letztes Ziel der Geometrie aufſtellen die Beherrſchung der verſchiedenen Raumgebilde des gewöhnlichen Geſchäftslebens durch Rechnung, ohne daß ihr die eigentliche Wiſſenſchaft zu Hülfe kommt. Es ſcheint als Aufgabenſammlung beſtimmt zu ſein für die Formenlehre in Volksſchulen oder in Fortbildungsſchulen im engern Sinne. Wenn das Büchlein dies und nichts weiter beanſprucht, ſo iſt's im vollkommenen Rechte. Denn die Aufgaben ſind mannichfaltig, in genügender Anzahl vorhanden — eine Nummer enthält oft mehrere Aufgaben — zweckmäßig bis auf wenige (124. 125. 141) und intereſſant (vergl. 52).

69) Methodiſch fortſchreitende Fragen und praktiſche Aufgaben aus der elementaren Geometrie zur Beantwortung für Schüler von Dr. J. Schenckel, Lehrer zu Darmſtadt. Darmſtadt, Pabſt. 8. 63 S. Geh. 7½ Sgr.

Das Buch ſchließt ſich ganz eng an 51 an und iſt eben ſo zu beurtheilen.

d) Monographieen*).

70) Grundzüge eines Syſtems planimetriſcher Aufgaben von Friedr. Mann. Nürnberg, John Leonh. Schrag. IV und 72 S. und 1 lithogr. Tafel. 9 Sgr.

„Die geometriſchen Aufgaben mit ihren Löſungen ſollen nicht als eine unzuſammenhängende Maſſe, als eine Reihe einzelner Kunſtſtückchen vorgeführt werden,“ ſondern im Organismus. Daß es ſo werde, will der Verfaſſer mit ſeinem Buche erreichen. Nachdem er die Principien S. 1—4 aufgeſtellt hat, läßt er die Behandlung einzelner Aufgaben folgen, welche einen vollſtändigen Organismus bilden. Das Verfahren des Verfaſſers im Einzelnen iſt nicht neu, ſondern ſo alt als die Wiſſenſchaft, und auch der Gedanke zum Ganzen ſehr oft dageweſen. Gleichwohl lieſt man das Buch gern einmal.

71) Trigonometriſche Aufgaben mit vollſtändigen Auflöſungen von Dr. G. Lauteſchläger. Darmſtadt, Jonghaus. gr. 8. IV und 119 S. Geh. 20 Sgr.

72) Theorie der Parallelen von F. Würcker. Meiningen 1846.

In euklidiſcher Weiſe. Sonſt gut.

73) Lehren aus der Elementarmathematik von C. Buſch, Gymnaſialoberlehrer zu Münſter. München, Theiſſing. 8. VIII und 241 S. Geh. 1 Thlr.

*) Das Wort im engſten Sinne genommen.

Digitized by Google

74) **Das malfattiſche Problem**, neu gelöſt von **C. Adams**. Winterthur, Steiner. 4. 24 S. und 1 lithogr. Taf. ½ Thlr.

75) **Vollſtändige Theorie des ebenen Dreiecks**. Auf eine eigenthümliche Art dargeſtellt. Münſter, Koppenrath. 8. 34 S. und 1 Figurentafel. 1/6 Thlr.

76) **Die merkwürdigſten Eigenſchaften des geradlinigen Dreiecks**, von **Adams**. Winterthur, Steiner. VI und 112 S. und 2 Kupfertafeln. Geh. 1¼ Thlr.

77) **Vorſchule der darſtellenden Geometrie**. Ein Handbuch für Lineal- und Zirkelzeichnen zur praktiſchen Benutzung für angehende Handwerker, Maſchinen- und Bau-Zeichner, Feldmeſſer, Architekten, Ingenieure und Schüler techniſcher Lehranſtalten und Gewerbeſchulen, von Dr. **A. L. Buſch**, Obſervator an der königl. Univerſitätsſternwarte und Lehrer an der königl. Provinzialgewerbeſchule zu Königsberg. Mit einem Vorwort von **C. G. J. Jacobi**, ordentl. Profeſſor und Mitglied der Berliner Akademie der Wiſſenſchaften. Berlin, Reimer. XII und 168 S. mit Figuren im Texte. 25 Sgr.

Dieſes Buch ſteht unter den Monographien, weil ich's anſehe als die Formenlehre zur deſcriptiven Geometrie, als welche es auch dem Verfaſſer nach der Vorrede gilt. Der Verfaſſer hat zunächſt die auf dem Titel Genannten im Auge gehabt; Jacobi aber meint, es ſolle auch für den wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Geometrie, wie ihn Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen gewähren, vorbereiten. Dem müſſen wir widerſprechen; denn einmal würden die Anfänger mit den Zeichnungen nicht gut zu Stande kommen, dann aber möchte das Gedächtniß, obgleich es den Jungen am liebſten zur Hand iſt, ein Bischen zu ſehr in Anſpruch genommen werden. Das Buch ſelbſt iſt in ſeinem Sinne ausgezeichnet. Saubere und accurate Zeichnungen, die man ſchon gern anſieht, kurze und klare Darſtellung, eine gewiſſe Vollſtändigkeit der Aufgaben, Mannigfaltigkeit ihrer Auflöſungen und eigenthümliche oder weniger bekannte Conſtructionen zeichnen das Buch aus.

Digitized by Google

X.

Zeichnen.

Bearbeitet

von

Auguſt Lüben.

Methodik.

I.

Sowohl Behörden, als auch einzelne ſachverſtändige Pädagogen haben in neueſter Zeit ſich ungünſtig über den Erfolg des Zeichenunterrichts in den Schulen ausgeſprochen. Die Leiſtungen ſollen nach ihnen mit der Zeit, die auf den Gegenſtand verwendet wird, in keinem Verhältniß ſtehen. Die große Mehrzahl der Schüler der Bürger- und Volksſchulen verlaſſe dieſe Anſtalten, ohne eine ausreichende Fertigkeit im Zeichnen erlangt zu haben.

Ein bekannter großer Pädagog, der amtlich alljährlich eine große Anzahl von Schulen, namentlich Bürgerſchulen, zu inſpiciren hat, verſicherte mir kürzlich, daß zweierlei ihn höchſt ſelten befriedige: die Fertigkeit im ſchriftlichen Ausdruck und im Zeichnen.

Worin hat dies in Betreff des Zeichnens ſeinen Grund?

Aufgefordert von einer hohen Behörde habe ich Folgendes zur Antwort gegeben.

1. Die meiſten Lehrer vernachläſſigen die Bildung des Auges.

Das gewöhnliche Verfahren der meiſten Zeichenlehrer beſteht darin, die Vorlegeblätter ſchweigend auszutheilen, die Körpergruppen zum Naturzeichnen aufzuſtellen, nachzuſehen, ob jeder Schüler ſtill arbeitet und augenfällige Fehler als ſolche zu bezeichnen und ſelbſt zu verbeſſern, wenn der Schüler ſich geberdet, als wäre dies für ihn zu ſchwer.

Bei dieſem Verfahren lernt der Schüler nicht nur nicht ſehen, ſondern verliert auch die Luſt zum Zeichnen. Soll der Schüler *ſehen lernen*, ſo muß jede, auch die kleinſte, Zeichnung und die einfachſte Körpergruppe mit ihm beſprochen werden. Ehe er den Bleiſtift anſetzt, muß ihm an der Zeichnung oder dem zu zeichnenden

Digitized by Google

Gegenſtande vollkommen klar ſein a) das gegenſeitige Verhältniß der Theile, b) die Lage derſelben zu einander, c) die Richtung der verſchiedenen Linien, Kanten und dergl. Dies wird aber nur erreicht, wenn man den Schüler abſichtlich veranlaßt, ſein Augenmerk in aller Schärfe darauf zu richten. Hierbei muß zugleich aufgeſucht und feſtgeſtellt werden, in welcher Weiſe die gegebene Aufgabe am beſten zu löſen. Vorgefallene Fehler müſſen durch geeignete Fragen vom Schüler ſelbſt als ſolche erkannt und unter allen Umſtänden von ihm ſelbſt verbeſſert werden.

2. Die Lehrer geſtatten beim freien Handzeichnen den Gebrauch von allerlei Meßinſtrumenten, wie Zirkel, Papierſtreifen und dergl.

Hierdurch wird die Bildung des Auges ungemein gehindert. Schüler, welche bei den Elementarübungen jede Linie abmeſſen dürfen, lernen ſelten richtig nach der Natur zeichnen.

3. Die Lehrer halten nicht auf volle Richtigkeit beim Zeichnen.

Ob eine Zeichnung mehr oder weniger richtig ausfällt, hängt natürlich von der Fertigkeit ab, welche der Schüler im Sehen erlangt hat; denn die Hand ſtellt ohne Schwierigkeit richtig dar, was das Auge richtig geſehen. Da nun das Auge beim Elementarſchüler am ungeübteſten iſt, ſo verſtößt dieſer auch am meiſten gegen die Richtigkeit. Statt nun mit aller Strenge darauf zu halten, daß jede den Kräften des Schülers angemeſſene Aufgabe tadellos von ihm gelöſt werde, heißt es: „Nun, das nächſte Mal wird's ja wol beſſer gehen.“ u. ſ. w. Aber es geht das nächſte Mal nicht beſſer, ſondern, wie es in der Natur der Sache liegt, viel ſchlechter.

Der Grund zum fehlerhaften Zeichnen wird auf der Elementarſtufe gelegt.

4. Die Lehrer halten nicht ſtreng genug auf Sauberkeit in der Darſtellung.

Wenn ich nach den Schulen urtheilen darf, die ich auf Reiſen zu ſehen Gelegenheit hatte, und nach den Schülern, die mir alljährlich aus andern Schulen in nicht unbeträchtlicher Anzahl zugeführt werden, ſo möchte ich behaupten: die Unſauberkeit beim Zeichnen iſt beinahe allgemein, iſt Regel, die Sauberkeit Ausnahme.

Obwohl die Unſauberkeit beim Zeichnen vorzugsweiſe in der Fahrläſſigkeit des Lehrers ihren Grund hat, ſo iſt doch nicht zu leugnen, daß ſie ſehr begünſtigt wird durch die leichte Art, gemachte Subeleien mittels des Gummi wieder zu beſeitigen. Es würden große Fortſchritte im ſaubern Zeichnen gemacht werden, wenn die Lehrer den Gebrauch des Gummi gar nicht oder doch nur ausnahmsweiſe geſtatteten.

5. Die Lehrer halten ſelten eine erprobte Stufenfolge inne.

Nachdem die allererſten Elementarübungen dürftig beendet ſind, erhalten die Schüler kleine Landſchaften, Thiere, Blumen, Köpfe u. dgl. zum Nachzeichnen. Die Lehrer meinen, dadurch die Luſt zum Zeichnen

Digitized by Google

zu erwecken, unterdrücken ſie aber in der That. Denn jede Aufgabe, welche die Kräfte des Schülers überſchreitet, macht ihn mißmuthig. Für den Elementarunterricht und das erſte Naturzeichnen muß die Reihenfolge der Übungen durchaus feſtgeſtellt und ſtreng inne gehalten werden, wenn der Schüler mit Freudigkeit arbeiten ſoll.

6. Für die Elementarübungen wirkt die Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen nachtheilig.

Die Formenlehre macht einen andern Gang nöthig, als er beim Zeichnen inne gehalten werden kann. Alles, was in dieſer Beziehung geſchehen darf, muß ſich darauf beſchränken, die geometriſchen Figuren, deren Darſtellung der Zeichenunterricht vorſchreibt, kurz zu beſprechen.

7. Das ſogenannte Erfinden verzierter Figuren tritt meiſt zu früh auf und wird hier und da in zu weiter Ausdehnung getrieben.

Die Schüler müſſen erſt viel ſchöne Formen geſehen haben, ehe man die Forderung an ſie ſtellen kann, ſelbſt dergleichen zu erfinden. Statt ſie alſo hierzu zu veranlaſſen, thut man beſſer, ihnen recht oft geeignete Zeichnungen zu zeigen, das Schöne derſelben von ihnen auffinden und ſich darüber ausſprechen zu laſſen.

Wie geſchmacklos die Producte ſind, welche in Schulen erzeugt werden, in denen man auf der Elementarſtufe viel erfinden läßt, haben wol am ſtärkſten Robolsky und Schiele in ihrem Werke: „Aufgaben für den Zeichenunterricht nach Peſtalozzi'ſchen Grundſätzen,“ gezeigt. Auch was Stein (in Neuzelle) ſeiner Zeit hierin geliefert, iſt faſt ohne Werth.

8. In den mittlern Bürgerſchulen wird nicht Zeit genug auf das Naturzeichnen verwandt.

Der Werth des Naturzeichnens muß hoch angeſchlagen werden, weil es das Auge ganz vorzüglich bildet und das einzige Mittel iſt, durch welches dem Schüler das Verſtändniß von Zeichnungen und Gemälden eröffnet wird, deren Betrachtung den Schönheitsſinn vorzüglich weckt und bildet. Auch dient es oft dem unmittelbaren Gebrauch.

In den meiſten mittlern Bürgerſchulen wird gar nichts nach der Natur gezeichnet; in andern beſchränkt man ſich auf die P. Schmid'ſchen Körper. Der Schüler muß aber, wenn ihm das Naturzeichnen wahrhaft nützen ſoll, dahin gelangen, allerlei Werkzeuge, Gefäße, ein Haus, ein Denkmal und dergl. ſchnell und richtig aufzeichnen zu können.

9. In mittlern Bürgerſchulen ſollte man ſich bei Darſtellung ſchattirter Zeichnungen ausſchließlich der ſchwarzen Tuſche oder der Sepia bedienen, nicht aber der ſchwarzen Kreide.

Abgeſehen davon, daß eine mit ſchwarzer Tuſche oder Sepia ausgeführte Zeichnung Auge und Geſchmack mehr befriedigt, als eine Kreidezeichnung, alſo auch größere Luſt zum Zeichnen erweckt, iſt gewiß, daß man im Gewerbsleben nirgends Kreidezeichnungen gebrauchen kann. Die Geſchicklichkeit in dem hier gemeinten Tuſchen läßt ſich durchaus eben ſo ſchnell erwerben, wie im Arbeiten mit

Digitized by Google

Kreide, und iſt die Fertigkeit einmal erworben, ſo läßt ſich eine größere Tuſchzeichnung in kürzerer Zeit vollenden, als eine Kreidezeichnung.

So weit meine Kenntniß reicht, iſt das Kreidezeichnen hauptſächlich durch P. Schmid in die Schulen gekommen. Es iſt aber kein weſentlicher Beſtandtheil ſeiner Methode. Leider können jetzt die wenigſten Lehrer tuſchen. Die Schuld davon tragen meiſtens die Seminare.

10. In manchen Schulen wird zu viel Zeit auf das Anfertigen großer, ſchattirter Zeichnungen verwandt.

Es iſt nicht zu leugnen, daß das Ausführen größerer ſchattirter Zeichnungen nach guten Vorlegeblättern, namentlich von Köpfen, Thiergruppen, Blumenſtücken, architektoniſchen Gebilden und dergl. Geſchmack und Auge bildet, wenn es in rechter Weiſe geleitet wird; aber es darf nicht ausſchließlich auftreten, auch nicht in den Oberclaſſen, ſondern muß vielmehr mit dem ſtrengern Naturzeichnen fortwährend abwechſeln. Am wenigſten iſt wol das Zeichnen größerer Landſchaften zu empfehlen.

11. In den höhern Bürgerſchulen wird meiſt zu große Rückſicht auf den zu ergreifenden Beruf genommen.

Hat ein Knabe ſich beſtimmt, Feldmeſſer, Maſchinenbauer, Bergmann zu werden, ſo möchte er nichts weiter in den Zeichenſtunden thun, als Bergſtriche machen, Pläne zeichnen, Maſchinenzeichnungen copiren und dergl. Solchen Forderungen ſollte nur nachgekommen werden, wenn bereits eine ausreichende Fertigkeit im Zeichnen überhaupt erworben worden wäre.

12. Auf dem Lande, ſo wie auch in kleinen und mittlern Städten haben die Kinder zu wenig Gelegenheit, wirklich ſchöne Gegenſtände und Zeichnungen zu ſehen.

Der Geſchmack bildet ſich nur durch Anſchauen des Schönen. Die meiſten Schulen haben nicht mehr Vorlegeblätter, als unmittelbar zum Nachzeichnen erforderlich ſind; Sachen für beſondere Geſchmacksbildung fehlen gänzlich. Die Urſache davon mag hier und da in unzureichenden Geldmitteln liegen, in vielen Fällen aber gewiß auch in der mangelhaften Anſicht der Lehrer hierüber. Viele wiſſen wol nicht einmal, wie ſie es anzufangen haben, um eine ſchöne Zeichnung für Schüler recht nutzbar zu machen. Es wäre vielleicht kein überflüſſiges Unternehmen, wenn ein ſachverſtändiger Mann eine Anzahl ſchöner Zeichnungen erſcheinen ließe und dazu einen Commentar für die rechte Benutzung lieferte. Die Schulen müßten, um Methode in das Verfahren zu bringen, für jede Stufe des Zeichenunterrichts Vorlegeblätter zum Nachzeichnen und zum bloßen Anſchauen haben. Letztere könnten überall etwas complicirter ſein. Von dem, was bis jetzt den Schulen in dieſer Beziehung geboten worden, darf Großes nicht erwartet werden.

Digitized by Google

II.

In der Vorausſetzung, daß es für manchen Zeichenlehrer von Intereſſe ſein dürfte, ſeinen Lehrgang einmal mit dem eines Andern vergleichen zu können, gebe ich hier einen kurzen Abriß des von mir ſeit einer Reihe von Jahren befolgten, zunächſt jedoch nur ſo weit, als ich denſelben in einer mittlern Bürgerſchule für Knaben ausführe.

Erſte Stufe. Darſtellen gerader Linien, Winkel und der geradlinigen geometriſchen Grundformen, nämlich des Dreiecks, Rechtecks, Quadrats, Sechs- und Achtecks, verbunden mit Übungen im Theilen von Linien und Winkeln, ſo wie im Nachzeichnen einfach verzierter Figuren, denen eine der obigen Formen zu Grunde liegt.

Die Grundformen werden möglichſt durch wirkliche Gegenſtände zur Anſchauung gebracht, mit den Kindern beſprochen und ihnen dann in ſehr ſauber lithographirten Vorlegeblättern zum Nachzeichnen vorgelegt. Die Beſprechung wird, um ſie nicht zur „Formlehre" werden zu laſſen, nicht weiter ausgedehnt, als zum Verſtändniß erforderlich iſt.

Alle Linien, Winkel und Figuren, welche gezeichnet werden, haben eine in Zollen beſtimmte Länge.

Zu den erſten Übungen wird die Schiefertafel benutzt, nach 2 oder 3 Monaten Papier und Bleifeder.

Speciell ausgeführt iſt dieſe Stufe im erſten Hefte meiner „Anleitung zum erſten Zeichenunterricht für Knaben- und Mädchenſchulen." (Halle, bei Kümmel. Pr. 11¼ Ngr.)

Zweite Stufe. Übung im Zeichnen geradliniger Aufriſſe, und zwar theils nach Vorlegeblättern, theils nach wirklichen Gegenſtänden.

Die einfachen Gegenſtände der Schulſtube, nämlich die Wandtafel, die Thür, ein Fenſter, die Vorderanſicht eines Schrankes und dergl. werden in Bezug auf ihre Geſtalt betrachtet und dabei das Verhältniß ihrer Länge und Breite zuerſt durch das Auge, dann durch den **Zollſtock** genau angegeben. Iſt dies geſchehen, ſo wird erklärt, was man unter verjüngtem Maßſtabe zu verſtehen habe und einer der beſprochenen Gegenſtände danach vor den Augen der Kinder gezeichnet. Hierauf zeichnen die Kinder ſelbſt verſchiedene geradlinige Aufriſſe und erhalten darauf Vorlegeblätter, welche dergleichen darſtellen, zum Nachzeichnen.

Das zweite Heft meiner oben erwähnten Anleitung enthält 25 Aufriſſe dieſer Art.

Dritte Stufe. Darſtellung einfacher Bogenlinien und der krummlinigen geometriſchen Grundformen, nämlich des Kreiſes, Eirundes und Langrundes, verbunden mit dem Nachzeichnen einfach verzierter Grundformen, Arabesken, Roſetten und dergl.

Dieſe Stufe entſpricht der erſten. Den Stoff dazu enthält das dritte Heft meiner Anleitung.

Digitized by Google

Vierte Stufe. Übung im Zeichnen von Aufriſſen mit geraden und krummen Linien, theils nach Vorlegeblättern, theils nach Kunſtgegenſtänden. Auch gepreßte, auf Papier geleimte Pflanzenblätter werden auf dieſer Stufe nachgezeichnet.

Dieſe Stufe iſt eine weitere Ausführung der zweiten. Die Kinder erhalten die Aufgabe, wöchentlich einen Aufriß von Gegenſtänden außer der Schule anzufertigen, z. B. von einzelnen Theilen und ganzen Vorderanſichten ſchöner Gebäude, Denkmäler des Gottesackers, Stacketen und dergl. In der Schule ſelbſt werden in dieſer Zeit vorzugsweiſe Vorderanſichten von geſchmackvollen Kunſtgegenſtänden nachgezeichnet.

Stoff hierzu liefert das vierte und fünfte Heft meiner Anleitung.

Fünfte Stufe. Übung im Zeichnen mit der Feder.

Das Zeichnen mit der Feder gehört zu denjenigen Übungen, welche den Kindern viel Freude machen. Es werden hierbei nicht Bleiſtiftzeichnungen mit der Feder nachgezogen, ſondern vorgelegte Zeichnungen gleich mit der Feder dargeſtellt. Das erfordert, da ein Wegwiſchen und Verbeſſern nicht möglich iſt, außerordentliche Aufmerkſamkeit, ſchärft darum das Auge und gewöhnt zugleich zu großer Sauberkeit. Als Vorlagen dienen ſehr ſauber angefertigte Zeichnungen von Blättern, Blumen, Früchten und Thieren, wodurch das Zeichnen zugleich in den Dienſt der Naturgeſchichte tritt. Zuweilen wird auch wol ein Häuschen mit ganz leichter landſchaftlicher Umgebung angefertigt.

Als Material bedienen ſich die Kinder abwechſelnd der ſchwarzen, rothen, blauen, grünen und violetten Dinte, wodurch der Eifer zum Zeichnen ungemein erhöht wird. Die Farbe wird meiſt dem Gegenſtande angemeſſen gewählt; Blätter werden z. B. in ſchönem Grün dargeſtellt, Blumen in Gelb, Roth, Blau u. ſ. w.

Sechſte Stufe. Übung im Darſtellen geometriſcher Conſtructionen mittels Lineal und Zirkel.

Die meiſten Kinder der Bürgerſchule werden einſt Handwerker. Nur der geringſte Theil der Handwerker kann die Fertigkeit, geometriſche Conſtructionen mittels des Zirkels und Lineals darſtellen zu können, ohne Nachtheil entbehren. Ich verwende daher ein paar Monate darauf und habe die Freude zu ſehen, daß die Kinder durch dieſe Übungen außerdem auch noch weſentlich an Sauberkeit beim Zeichnen überhaupt gewinnen. Zugleich wird bei dieſen Übungen manches früher in der Geometrie Dageweſene recht paſſend in Erinnerung gebracht.

Der Stoff für dieſe Stufe iſt enthalten in:

Lüben Aug., 35 Vorlegeblätter nebſt erläuterndem Text zum geometriſchen Zeichnen mit Lineal und Zirkel für Bürger- und Gewerbeſchulen Aſchersleben, bei Laue. 1845.

Digitized by Google

Siebente Stufe. Das Naturzeichnen.

Im Naturzeichnen habe ich ſeit einigen Jahren einen Weg eingeſchlagen, der mich ſchneller zum Ziele führt, als der ſonſt von mir befolgte. Während ich nämlich früher lange Zeit die bekannten P. Schmid'ſchen Körper mit dem freien Auge zeichnen ließ, beſchränke ich dieſe Übung jetzt auf das Nothwendigſte, erläutere dabei einige der gewöhnlichſten optiſchen Erſcheinungen, namentlich das Verhalten paralleler wagerechter Linien, entwickele daraus die unentbehrlichſten Geſetze und laſſe nun ſogleich nach Augen- und Accidentalpunkt, den Kreis nach der bekannten Conſtruction zeichnen. In 3 Monaten ſind nach dieſem Verfahren auch die ſchwächern Knaben ſo weit, daß ſie einfache Gegenſtände, wie Taſſen, Kannen, Leuchter, Vaſen, Stühle, Tiſche und dergl. ohne Fehler nach der Natur zeichnen.

Achte Stufe. Übung im Schattiren mit ſchwarzer Tuſche und Sepia.

Nachdem auf eine anſchauliche Weiſe die Hauptgeſetze für Licht und Schatten entwickelt worden ſind, laſſe ich ſeit einigen Jahren das Arbeiten mit ſchwarzer Tuſche folgen, während früher hier das Schattiren mit ſchwarzer Kreide eintrat. Letzteres habe ich für die mittlere Bürgerſchule ganz aufgegeben und die Gründe dafür bereits oben angeführt.

Für dieſe und zum Theil auch für die ſchwerern Übungen der vorigen Stufe fehlt es an paſſenden Hülfsmitteln. Ich halte zweierlei für nothwendig: 1) eine Sammlung geſchmackvoller, in Tuſchmanier ausgeführter Zeichnungen von Gegenſtänden aus dem Bereich der Gewerbe, die ſowohl zum Nachzeichnen als auch zum Anſchauen und Beſprechen behufs der weitern Bildung des Schönheitsſinnes dienen könnten; 2) etwa ein Dutzend ſchön geformter Gefäße, Vaſen und dergl. in Zinkguß oder einem andern haltbaren Material. Hiermit verſehen würde man die Zeichenkraft und die Kunſtbildung der Kinder ungemein fördern. Die genannten Zeichnungen habe ich für meine Schüler angefertigt und gedenke ſie in einiger Zeit in einer „Anleitung zum Schattiren mit ſchwarzer Tuſche und Sepia“ mit erſcheinen zu laſſen. Von den bezeichneten Gegenſtänden bringen die Kinder Manches aus dem elterlichen Hauſe mit; Anderes füge ich aus meinen eigenen Vorräthen hinzu. In größern Städten findet man bei Klempnern und in Porzellanhandlungen manches Brauchbare.

III.

G. A. Hippius, Lehrer der Zeichenkunſt an mehrern kaiſerlichen Erziehungsanſtalten in Petersburg, hat in dieſem Jahre ein kleines Schriftchen herausgegeben, welches den Titel führt: „Verſuch, das pädagogiſche Verhalten angehender Zeichenlehrer in Grundſätze

Digitized by Google

zu faſſen“ (Reval und Leipzig, 1846. Pr. 3½ Ngr.). Sein Inhalt iſt vortrefflich, bezieht ſich jedoch nicht ausſchließlich auf den Zeichenunterricht, ſondern auch auf Erziehung und Unterricht überhaupt, und findet ſich bereits in einer größern Schrift des Verfaſſers: „Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunſt, als Zweiges allgemeiner Schulbildung, nebſt praktiſcher Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen“ (Petersburg und Leipzig, 1842. Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.) niedergelegt.

Ich glaube nichts Überflüſſiges zu thun, wenn ich das hier im Auszuge wiedergebe und mit einigen Bemerkungen begleite, was ſich direct auf den Zeichenunterricht bezieht.

„Bedenke den Anfang des Unterrichts! — Das Leſen beginnt man jetzt noch öfters mit Buchſtabiren, ſtatt mit Lautiren, — das Zeichnen mit der Hand-, ſtatt mit der Geſichts-Übung. Das iſt, weil unnatürlich, ewig falſch.“

Dieſer Gedanke ſollte dem Zeichenlehrer immer gegenwärtig ſein, nicht blos zu Anfange des Unterrichts. Einen Gegenſtand vollkommen nach ſeiner Geſtalt bis ins Einzelnſte hin anſchauen, iſt beſſer, als zehn leichtfertig, gedankenlos zeichnen.

„Fordere auf zu beſonnenem Zeichnen! — Wie im Leſen der kleine Schüler das Wort nicht errathen darf, ſondern erkennen, wie er es geiſtig erfaſſen ſoll, ſo hat er im Zeichnen die Form nicht zu errathen, ſondern mit bewußter Klarheit zu erkennen und ſich darüber auszuſprechen. — Das Kind denkt meiſtens nur dann, wenn es zum Denken aufgefordert wird.“

Hierdurch allein wird das Auge geübt und das Richtigzeichnen möglich gemacht.

„Lehre unterhaltend! — Die Kunſt bezweckt Belehrung und Erheiterung. Die Zeichenſtunde ſei überall auch eine Erholung, ſie iſt es ihrer Natur nach beſonders in Gelehrten-Schulen.“

Der Zeichenunterricht macht, gut ertheilt, wol allen Schülern Vergnügen; das eigentliche Naturzeichnen erfordert indeß namentlich in der erſten Zeit eine nicht geringe Geiſtesanſtrengung. Die ungeübten Denker laſſen ſich auf dieſer Stufe ſehr leicht von den geübtern unterſcheiden. Übrigens habe ich aber ſtets auf andern Stufen Schüler gehabt, denen beim Zeichnen im eigentlichſten Sinne der Schweiß von der Stirn lief. Erholung iſt ſolchen das Zeichnen wol ſchwerlich; aber ihr außerordentlicher Eifer beweiſt, daß es ihnen ſehr großes Vergnügen macht.

„Vor allen Dingen — Stille! — Stille iſt die Weihe der Claſſe, geiſtigen Wachsthums erſte Bedingung. In der Zeichenſtunde vollends, wo nur die Hand zu ſprechen hat, iſt vollkommne Ruhe unerläßlich; denn das Gelingen der Arbeit iſt abhängig einzig und allein von Aufmerkſamkeit und Eifer. Dieſe wohlthätige Stille, einmal zum Geſetz erhoben und mit Conſequenz aufrecht erhalten,

Digitized by Google

wird von der Jugend gern beobachtet. — Die Zeichenkunſt iſt eine ſtille Kunſt."

„Dringe auf Sauberkeit! — Alles, was den Zeichner umgibt, zeuge von Geſchmack. Dieſe Anforderung iſt eben ſo wichtig, als es gewiß iſt, daß ein guter Zeichenunterricht ſich am Ende auch kundgibt durch Gewöhnung und Liebe zum Geſchmackvollen. — Sauberkeit iſt die geiſtige Knospe, aus der ſittliche Reinheit entblüht."

Die Zeichenbücher müſſen äußerlich und innerlich ſtets ſo beſchaffen ſein, daß man ſie ohne Erröthen jedem Sachverſtändigen, auch bei öffentlichen Prüfungen, vorlegen kann. Die Ränder auf den Zeichenbrettern dürfen nur Verſuche aufzuweiſen haben, die das Zeichnen ſelbſt nothwendig macht, nie ekelhafte Subeleien. Darin ſei man unerbittlich.

„Und keine Sprünge! — Mit der Perſpective — wie es Viele thun — iſt das Zeichnen eben ſo wenig zu beginnen, als mit der Grammatik die Mutterſprache. Das Zeichnen, wie die Sprache, geſtaltet ſich im Schüler als Geiſtesthätigkeit, eh' er von der Regel weiß."

„Wähle wohl dein Material! — Zu Anfang und auch ſpäter iſt das Blei das beſte Material; es dringt mit ſeiner Feinheit in die kleinſten Formen ein, — iſt mild und klar, kräftig und rein, erfüllt jede Bedingung. — Aber auch mit andern Mitteln, nach Maßgabe ihrer Fortſchritte, mache deine Schüler vertraut."

Für größere ſchattirte Zeichnungen iſt ſchwarze Tuſche und Sepia das geeignetſte Material, wie ſchon oben gezeigt worden.

„Die zeichnende Jugend ſtudire Muſterblätter — und die Natur. — Beides ergänzt das Verſtändniß, — Beides gehört zuſammen, wie Denken und Fühlen.

1. Copiren iſt vielfach, ſchon der Localverhältniſſe wegen, das Hauptgeſchäft der Schule, — bekanntlich der Anfänge ſelbſt in Kunſtakademien; denn an Zeichnungen lernt die Jugend leichter finden und auffaſſen, ſo wie das Aufgefaßte lieblich darſtellen. Fern bleibe indeß ein todtes Copiren.

Den Übergang vom Copiren zur Natur gewähren Modelle — eigends darauf berechnete körperliche Figuren. — Die Modelle verhalten ſich zu der eigentlichen Natur, wie die Manöver ſich verhalten zu der eigentlichen Schlacht, und ſind, wie dieſe, ein trefflich erhellendes Mittel zum Zweck.

2. Zeichnen nach der Natur. — Dies iſt das zu erſtrebende wahrhafte, hohe Ziel des Unterrichts, alſo unerläßlich; kann aber nur durch Anwendung des Vorhergegangenen zweckmäßig erreicht werden. Es lehret Bilder und Antiken verſtehen, lehret eingehen in's Leben, ſo wie in die Werke des erhabenen Schöpfers."

Dieſe Anſicht theile ich vollkommen.

Digitized by Google

„Sorge für gute Muſterblätter! — Du kannſt die Kunſtkraft ohne Vorbild nicht entwickeln, — das Vorbild aber ſei, wie du ſelbſt — muſterhaft. — Mittelmäßiges weiſe ab, Schlechtes verachte.“

Die Zahl der ſchlechten Vorlegeblätter für Schulen heißt Legion. Man darf ſich daher über den geringen Erfolg des Zeichenunterrichts, namentlich was Geſchmacksbildung anbelangt, nicht wundern. Und wie weit müſſen ſie in manchen Schulen erſt zerfetzt und beſudelt werden, ehe man ſich entſchließt, ſie durch neue zu erſetzen!

„Beachte eines Jeden Kraft und Hang! — Legeſt du dem Schüler eine Zeichnung vor, ſo ſiehe wohl zu, ob die Aufgabe ſeinen Kräften angemeſſen iſt, und laſſe dich durch die beliebte Phraſe — „„es iſt mir zu ſchwer““ — zu keinem Umtauſch bewegen; denn was dem Einen recht, iſt dem Andern billig, — bald verlangen Alle zu tauſchen, ſo daß am Ende du nicht deine Schüler leiteſt, ſondern ſie dich.“

Gegen den erſten Theil dieſes Grundſatzes wird viel verſtoßen, oft aus dem Grunde, weil man dem zweiten ein zu großes Feld einräumt. Wo die Phraſe: „es iſt mir zu ſchwer,“ öfter vorkommt, da iſt die Stufenfolge ſicherlich nichts werth, da theilt man die Vorlegeblätter oft aus, wie ſie gerade in die Hand kommen. Übrigens beurtheilen die Kinder ſelten ihre Zeichenfertigkeit falſch; was nicht wirklich über ihre Kräfte geht, werden ſie nicht leicht für „zu ſchwer“ erklären. Den „Hang zu berückſichtigen, möchte ich höchſtens auf der letzten Stufe zuweilen geſtatten, früher aber nie. Es kommt durch dies Verfahren zu viel Willkür in den Gang, und die Bildung der Kinder wird leicht einſeitig. Knaben wollen oft ſchon nach den erſten Übungen Landſchaften zeichnen, und Mädchen Blumen. Ich habe Mädchenſchulen kennen gelernt, in denen die Lehrer den Hang der Kinder ſo weit berückſichtigten, daß ſie nur Blumen, Sträußchen und Kränze copiren ließen, oft ſchon in den erſten Stunden des Zeichenunterrichts. Die Folge hiervon war, daß gute Zeichnerinnen in dieſen Schulen zu den ſeltenſten Ausnahmen gehörten. Selbſt bei den öffentlichen Prüfungen bekam man nur Sudeleien zu ſehen.

Ich empfehle daher recht dringlich, auf dieſen Grundſatz des Herrn Hippius nicht zu viel zu geben.

„Analyſire jedes Muſterblatt! — Wie beim Zeichnen nach Naturgegenſtänden, ſo beim Copiren nach Zeichnungen haſt du den Gegenſtand der Übung zergliedernd mit dem Schüler zu beſprechen. Erſt nach vollkommen reifer Anſchauung beginn' er ſeine Arbeit, damit die dienende Hand ſeine Herrſchaft nicht gewinne.“

Dies iſt einer der wichtigſten Grundſätze für den Zeichenunterricht.

„Laß eine mißlungene, aber mit Fleiß und Anſtrengung gemachte Zeichnung nicht wiederholen! — Die Weiſ-

Digitized by Google

heit des Lehrers beſteht darin, daß er die mangelhaften Leiſtungen derſelben zu würdigen wiſſe, — daß er zum Fortſchreiten kräftig anzuregen verſtehe. Den Schwachen entmuthigen, das iſt leicht; den Schwachen ermuthigen, darauf kommt es an.

Ich habe ſtets gefunden, daß die Aufgabe für den Schüler zu ſchwer, alſo ſeinen Kräften nicht angemeſſen war, wenn ſie bei Fleiß und Anſtrengung mißlang.

„Benutze beim Unterricht den Reiz der Neuheit! — Wie die Jugend im Leben ſich umſieht nach Neuem, ſo in der Schule. Wach iſt der Geweckte, munter der Erregte. — Der Inhalt deiner Mappe ſei den Schülern ein Geheimniß. Die Zeichnung, die ſoeben Einer beendigte, gib du ſeinem Nachbar nicht u. ſ. w. u. ſ. w.“

Um dieſen Grundſatz conſequent durchzuführen, gab P. Schmid bereits vor 20 und etlichen Jahren einige Hefte Zeichnungen heraus, von denen die letzte Tafel des einen einen Hafen mit Schiffen, die des andern einen netten Kinderkopf darſtellte. Dieſe Blätter bekamen die Kinder nicht zu ſehen; der ganze Hafen, und eben ſo der Kopf, war vielmehr ſo zerſtückt, daß jedes der zahlreichen, hierzu beſtimmten Vorlegeblätter nichts weiter als ein paar kurze Linien, Winkel, Bogenſtückchen und dergl. enthielt. Dieſe wurden nun nach der beigegebenen gedruckten Anleitung gezeichnet und ſo an einander gefügt, daß zuletzt die genannten Zeichnungen daraus entſtanden.

Wenige blinde Verehrer Schmid's abgerechnet, ſind dieſe Vorlegeblätter wol niemals in Schulen gebraucht worden; der geſunde Sinn der Elementarlehrer erkannte das Ganze bald für eine unnütze, das Auge nur wenig bildende Spielerei.

Mir ſcheint auch Hippius' Anſicht nicht als empfehlenswerth. Abgeſehen davon, daß ſie einen enormen Vorrath von Vorlegeblättern vorausſetzt, muß auch der Lehrer für jeden Schüler eine eigene Stufenfolge feſtſtellen, und zwar gleich während des Unterrichts. Wo ſoll aber in vollen Claſſen hierzu die Zeit herkommen? Wird da nicht, wie ſchon oben bemerkt, durch Schuld des Lehrers oft die Klage hervorgerufen werden: „es iſt mir zu ſchwer?“

Meine oben genannten Vorlegeblätter ſchreiten ganz allmälig vom Leichten zum Schweren fort; ihre Folge iſt durch Ziffern bezeichnet und wird bei keinem Schüler abgeändert, iſt unwiderruflich. Jeder Schüler weiß aus den Zeichenbüchern ſeiner vorgerücktern Kameraden, wie viele und welche Nummern er durchzuarbeiten hat, überſchaut alſo den ganzen Weg, und dies eben ſpornt ihn zu immerwährendem Fleiße an. Selbſt die Plätze der Schüler werden hiernach beſtimmt, hauptſächlich jedoch, um ein ſchnelles Austheilen der Vorlegeblätter möglich zu machen. Fünfundzwanzigjährige Erfahrung hat mich dieſe Einrichtung als ſehr brauchbar erkennen laſſen.

„Mit der Farbe eile nicht! — Denn das Malen iſt eine Treibhausfrucht unſerer Kunſtübung in Schulen, eine Frucht, die

Digitized by Google

ſich nur an die Blüthe der Zeichnung ſetzen ſollte. Malen iſt eigentlich ein Zeichnen mit Farbe."

In Volks- und Bürgerſchulen, auch die höhern nicht ausgeſchloſſen, kann und darf vom eigentlichen Malen nicht die Rede ſein. Aber Gemälde betrachten kann man laſſen, wenn ſich Gelegenheit dazu darbietet.

„Erweiſe dich als einen Redlichen! — Das Examen ſei eine Prüfung, nicht deſſen, was du leiſteſt als Künſtler, ſondern deſſen, was du leiſteſt als Lehrer — durch die Leiſtungen deiner Schüler. — Gib allemal der Wahrheit die Ehre; ſie gibt ſie dir gewißlich wieder."

Zu beherzigen!

„Zeichnen können — Zeichnen lehren — ſind zwei durchaus verſchiedene Dinge. Virtuoſen unterrichten in der Regel ſchlecht."

Ich füge hinzu: Zeichnen lehren, ohne Zeichnen können, iſt eine ſehr mißliche Sache.

„Bringe allgemeine (Haupt-) Formen zur Anſchauung! — Nachdem die Jugend das Nahe zu zeichnen weiß, wie es iſt, gib ihr eine Anleitung, das Entfernte zu zeichnen, wie es ſcheint. — In der Darſtellung von Laub, Gras, Haar, Wogen und dergl. finden die Schüler unüberſteigliche Hinderniſſe. Gib zu dieſen Geheimniſſen der Kunſtfertigkeiten den Schlüſſel zur Auffaſſung, und es ſind Jahre gewonnen."

„Deute beſtändig hin auf die Natur! — Ohne Hinweiſung auf Gottes erhabene Schöpfung bleibt das Zeichnen ein leeres, kaltes und todtes Gekritzel. Hierin nun hat der Zeichenlehrer als Jugendbildner einen Hauptzweck zu verfolgen, und hierin eben liegt ein Schatz, den ihm ſein Gegenſtand auch für das religiöſe Element der Schule öffnet."

„Gib in den Sommerferien Aufgaben nach der Natur zu zeichnen! — Mehr als der Anblick der Natur erhebt und begeiſtert das Studium derſelben — und mehr als alles Mitgetheilte entwickelt und bildet auf dem Wege der Anſchauung das Selbſtgefundene."

„Richte dich ein in deiner Claſſe! — Selten findet man das Schullocal dem Bedürfniſſe des Zeichenunterrichts entſprechend, und ſelten — leider! findet man hierin eine Abhülfe möglich. Biſt du indeß ſo glücklich, ein großes und langes Zimmer zu benutzen, ſo laß nach Modellen vom größten Maßſtabe zeichnen, nach Modellen, die, auf dem Fußboden ruhend, den Schülern eine zugleich untere und obere Anſicht der Gegenſtände gewähren. Diejenigen auf den letzten Bänken mögen ſtehen oder auf ihren Tiſchen ſitzen — und diejenigen, welche anfangs rechts ſaßen, mögen nach beendigter Zeichnung (der verſchiedenen Seitenanſichten wegen) mit denen links Plätze tauſchen.

Digitized by Google

Biſt du ſo glücklich, eine gute Beleuchtung zu gewinnen, ſo mögen in höhern Claſſen die Schüler zum Theil nach Gypsköpfen, Gewändern und dergl. zeichnen, zum Theil Muſcheln, Schnecken, Blumen, Früchte und dergl. nach der Natur ſtudiren."

„Gib Aufſchluß über die Lichtgeſetze! — Ohne Licht keine Farbe, ohne Farbe keine Form, ohne Form kein Begriff; — Licht iſt der Urquell alles Lebens. Doch kannſt du der Jugend die Wirkung dieſes wichtigen Elementes nur an wirklichen Körpern anſchaulich nachweiſen.

Die Harmonie in Licht und Schatten, in Hell und Dunkel, iſt das Muſikaliſche der Zeichenkunſt."

Zur Veranſchaulichung von Licht und Schatten ſind weiße, recht rein gehaltene Gypsmodelle am geeignetſten.

„Erkläre die Farben! — Nicht genug, daß der Schüler den Namen der Farbe, nicht genug, daß er ihre materielle Herleitung kenne; nein, er muß vertraut gemacht werden mit ihrer geiſtigen Natur, wie ſie am Gewölbe des Himmels ſich zeigt, wie ſie ein Kind des Lichtes nur iſt."

„Befeſtige die Regeln der Perſpective! — Sie iſt die Fackel der Zeichenkunſt. — Wir ſehen tiefliegende Gegenſtände nicht hinter einander, ſondern neben einander, und ſo auch zeichnen wir ſie. Daß gezeichnete Gegenſtände aber hinter einander zu liegen ſcheinen, iſt einzig die Wirkung der Perſpective. — Der Verſtand geleite das Auge!"

Die Regeln der Perſpective prägen ſich am feſteſten ein, wenn man recht fleißig nach der Natur zeichnen läßt.

„Nur keine Gelehrſamkeit! — Zum Zeichnen nach Naturgegenſtänden bedarf die Schuljugend keiner perſpectiviſchen Conſtruction; dieſe macht ſie nur befangen. Perſpectiviſche Anſchauung — (vorzugsweiſe durch Schattenbilder an der Wand) — und die durch muſterhafte Vorzeichnungen geleitete Empfindung gibt ihr das, was ſie braucht und — was die Zeit geſtattet. Wer von der Schule mehr verlangt, verlangt Unmögliches."

Ich denke: Das Eine thun und das Andere nicht laſſen. Das Anſchauen von Schattenbildern, wozu der Verfaſſer in ſeinem erwähnten größern Werke eine ſehr gute Anleitung gibt, und muſterhafter Zeichnungen iſt gut, genügt aber allein nicht. Eben ſo erleichtern einige perſpectiviſche Conſtructionen das Naturzeichnen ſehr und hindern die freie Auffaſſung ganz und gar nicht.

„Die perſpectiviſche Conſtruction iſt eine Ergötzlichkeit für Künſtler, wie der Generalbaß für Muſiker, und gehört mehr dem Fachunterricht an. Der Schule frommt, was leicht anwendbar iſt. Die Arbeiten der Schuljugend werden und können daher nie Kunſtwerke ſein, ſie können und werden aber Gemüth und Geſchmack verrathen, und das iſt vollkommen genug."

Digitized by Google

Unſer Verfaſſer ſcheint nicht zu wiſſen, daß **Logier** und ſeine zahlreichen Schüler allen ihren Muſikunterricht, auch den für 6- und 7jährige Mädchen, mit dem Generalbaß beginnen, natürlich aber mit einem elementar zurechtgelegten. So muß und kann man's auch mit dem Naturzeichnen und den perſpectiviſchen Conſtructionen machen.

„Ziehe keine zu enge Grenze für die Wahl der Gegenſtände! — Ein Jedes werde abgezeichnet, was uns die Natur vergegenwärtigt. Wie der Mund von Allem erzählen kann, was das Auge ſieht, ſo muß es die Hand vermögen. Und dazu leite deine Schüler an, dazu iſt die Schule."

Es ſcheint mir, als wäre es paſſender geweſen, wenn der Verfaſſer dieſem Grundſatze noch die Worte hinzugefügt hätte: „Laß jedoch nur zeichnen, was wirklich ſchön iſt!" Ich habe einmal geſehen, daß ein Seminarlehrer, der noch dazu bei P. Schmid geweſen war, einen alten Stiefelknecht und eine ſchmierige Mütze von — Seminariſten zeichnen ließ. Und dabei war er, wie ich glaube, der Meinung, im Geiſte Peſtalozzi's zu wirken, der bekanntlich auch einen winkeligen Riß in der Tapete des Schulzimmers zum Gegenſtand von Anſchauungsübungen machte. Ich will nicht in Abrede ſtellen, daß Peſtalozzi's Schüler durch genaues Betrachten und Beſprechen des Riſſes etwas gelernt haben; hätte ſich indeß dieſer große Pädagog ſtatt des Riſſes etwa eines blühenden Veilchens, eines glänzenden Bergkryſtalls, einer ſchönen Blumenvaſe und dergl. bedient, ſo würde er offenbar nicht nur daſſelbe, ſondern auch noch etwas mehr, — Bildung des Schönheitsſinnes dabei erzielt haben.

„Erhebe deine Schüler der obern Claſſen zu verſtändigen Kunſtanſichten! — Beim Anblicke von Kunſtwerken folgt der Beſchauer dem Zuge ſeines Gefühls, und Jeder urtheilt frei wie ein König: aber oft — wie falſch! — Trage deinen Zeichnern in gedrängter Überſicht Etwas über Kunſtſchulen vor! Dies iſt wichtig und für Geiſt und Herz eben ſo bildend und erquickend, als die Literatur der Sprachen. Darauf nun führe deine Schüler in eine Bildergallerie und lehre ſie den Geiſt der Materie ſchauen. — Die nähere Bekanntſchaft großer Männer belebt und begeiſtert."

Dieſer Gedanke iſt gut; Francke äußerte neulich einen ähnlichen in Dieſterweg's Rheiniſchen Blättern. Der Verfaſſer, oder Francke, oder wer ſonſt Geſchick dazu hat, würde ſich ein nicht geringes Verdienſt erwerben, wenn er uns mit einer guten Anweiſung hierzu beſchenkte.

„Laſſe nicht ab von deinen Zeichnern! — Bei der Überhäufung mit wiſſenſchaftlichen Gegenſtänden in unſern Schulen kommt es nicht ſelten vor, daß die Schüler unter dem Vorwande — „„nothwendigere Dinge"" — vorzuhaben, der Zeichenſtunde untreu werden. Dagegen ſträube dich! — Wer könnte jemals im

Digitized by Google

Zeichnen auslernen, wer jemals beſtimmen, wann und wo er dieſe allgemeinſte der Sprachen ſprechen zu müſſen in den Fall kommen werde?

Es gibt keinen erfreulichern Anblick, als einen Gelehrten zeichnen zu ſehen."

„Verbreite vom Zeichenunterricht die rechte Anſicht! — Man kennt Gelehrte, welche die Zeichenkunſt in Schulen für Luxus erklären. Die Kunſt an ſich iſt kein Luxus, ſie iſt ein Bedürfniß geiſtigen Lebens. Eigentliche Kunſt freilich, die wäre hier nicht am Orte; aber das naturgemäße Zeichnen in Schulen iſt keine Kunſt, im engern Sinne des Wortes; denn Jeder — auch der Geringſte im Volke — kann es lernen und Jeder kann es brauchen."

„Die Handfertigkeit herrſche nicht vor! — Die Fortſchritte des erſten Zeichenunterrichts ſind unſichtbar und müſſen es ſein; ſie ſieht nur das Lehrerauge; denn nur der Geweihete erkennt in dem Keime die Pflanze und weiß die Erſcheinung zu würdigen. — Im fortgeſetzten Unterrichte wird nur zu oft die Hand zu einem todten Werkzeuge und der Hände Werk zu einem Handwerk herabgeſetzt. Aber die Übung der Hand iſt nicht der Geiſt und gibt ihn nicht, ſo wie die Übung der Zunge ihn nicht gibt; ſie macht nur das Organ willig und geſchickt, dem Geiſte zu folgen."

„Verliere nie das Ziel aus den Augen! — Die Schuljugend ſoll lebendig auffaſſen, richtig und leicht entwerfen, einfach und geſchmackvoll darſtellen lernen. Das feine und peinliche Ausarbeiten großer Handzeichnungen bleibt daher ein Dreſchen leeren Strohs: es kommt dabei nichts heraus und iſt, wie die Perlenarbeit der Frauen, ein Gegenſtand der Bewunderung — nur für Unmündige."

Wenn eine ſchattirte Zeichnung nicht zu groß iſt, kann man ſie auch mit aller Peinlichkeit fein ausarbeiten laſſen; die darauf verwandte Zeit iſt für Geſchmacksbildung nicht verloren, wenn der Lehrer auf volle Treue hält, alſo unerbittlich darauf dringt, den Gegenſtand auch richtig darzuſtellen.

„Gehe deinen Weg und laſſe dich durch Künſtler nicht irre machen! — Lehrer und Künſtler verſtehen ſich ſelten. — Der wahre Maler iſt am glücklichſten, wenn er malt, — der wahre Lehrer am glücklichſten, wenn er lehrt. Dieſer erlangt ſtillen Segen, jener erlangt lauten Ruhm.

Künſtler bilden von Außen herein, durch ihr Können, — Lehrer bilden von Innen heraus, durch ihr Wiſſen. Der Zeichenlehrer ſteht in Mitten beider."

„Anfangs folge einer fremden, ſpäter, wo möglich, deiner eignen Methode! — Denn wer nur immer mit fremden Augen ſieht, dem erblinden ſeine eigenen. Wie das Angeſicht eines

Digitized by Google

jeden Menſchen ſeine eigenthümliche Farbe hat, ſo hat Jeder ſeine eigenthümliche Art und Weiſe zu denken und zu fühlen. Von einem erfahrenen Lehrer verlangen, er ſolle ſo oder ſo unterrichten, hieße daher verlangen, er ſolle dieſe oder jene Geſichtsfarbe annehmen."

Wer aber nicht ein tüchtiger Methodiker iſt, der bleibe bei der guten fremden Methode, mache ſie ſich aber ganz zu eigen.

Damit ſchließe ich dieſen Auszug. Es ſollte mich freuen, wenn derſelbe manchem Zeichenlehrer Veranlaſſung würde, nicht nur das kleine Schriftchen des Verfaſſers, ſondern auch deſſen größeres Werk recht gründlich zu ſtudiren.

Das eben erwähnte größere Werk von Hippius hat zu Anfange dieſes Jahres ein Schriftchen hervorgerufen, welches vielfach und mit Recht von preußiſchen Behörden empfohlen worden iſt. Es führt den Titel:

> „Auszüge aus dem Zeichenunterrichte von Hippius, als pädagogiſcher Beitrag zum Zeichenunterrichte in Volksſchulen benutzt von K. Bräuer, Zeichenlehrer am Königl. Katholiſchen Schullehrer-Seminar zu Breslau. Nebſt 4 Tafeln in Steindruck als Material für den Zeichenunterricht." Breslau, Graß, Barth und Comp. 1846. Pr. 15 Ngr.

Dies Werkchen beſteht aus einer von Bräuer verfaßten Einleitung und aus Auszügen aus der Hippius'ſchen Schrift.

„Seit man ſich beſtrebt," ſagt der Verfaſſer, „den Zeichenunterricht als ein allgemeines Bildungsmittel unter die Lehrgegenſtände der Schule aufzunehmen, ſind es vorzüglich dreierlei Anſichten, welche ſich über dieſen Gegenſtand verbreitet haben. Die erſte iſt die, welche ſich aus Peſtalozzi's Schule durch Joſeph Schmid, Johann Ramſauer und C. L. F. Stein bildete; die zweite, die von Peter Schmid ausgegangene; die dritte die, welcher bei ihrem Unterrichte ausübende Künſtler und ihre Vorbilder folgen."

Dieſe drei Richtungen werden nun kurz, aber recht treffend beſprochen.

Die Peſtalozzi'ſche Schule tadelt der Verfaſſer faſt durchweg. Von Joh. Schmid ſagt er: „Die Bildung der Hand durch Ziehen von Linien, Bildung des Auges durch Theilen derſelben, Erfindungen von Zuſammenſtellungen gerad- und krummliniger Formen ſind jedoch der einzige Inhalt ſeiner ganzen Übungen, ſind der enge Kreis, in welchem er ſich bewegt. Von dem unmittelbaren Auffaſſen gegebener Dinge iſt nirgends die Rede, woraus zu erkennen, daß der Verfaſſer kein Zeichner iſt. Mit Begeiſterung weiß er von der Schönheit zu reden; er ſpricht aber ſo vom Höchſten in der Kunſt, und dennoch

vermag er es nicht, ſich zum wirklichen Kunſtgeſchmack zu erheben, denn ſonſt würde er ſolche Figuren nicht verbreiten und dabei ſogar vom Schaffen und Erfinden ſchöner Formen geredet haben."

Ramſauer geht, nach dem Verfaſſer, ſchon etwas mehr auf die Dinge der Natur ein, indem er ſolche in ziemlicher Mannigfaltigkeit vorführt, auch wirklich einen geübtern Blick für die Formenwelt zeigt; aber er leitet ebenfalls nicht zum Auffaſſen an, es fehlt ihm alſo auch die Hauptſache: das freie Handzeichnen. Eben ſo verhält es ſich mit ſeiner Perſpective: der Schüler lernt nur Regeln, aber um ſo weniger auffaſſen und zeichnen.

In Betreff der Perſpective beurtheilt Bräuer wol Ramſauer etwas zu ſtreng. Ich gebe zu, daß die Schüler nicht ſonderlich danach zeichnen lernen; aber das weiß ich aus Erfahrung, daß ſie durch die Art, wie er die Regeln der Perſpective veranſchaulicht, ſehr im richtigen Sehen geübt werden.

Bei Stein tadelt der Verfaſſer, und zwar mit vollem Rechte, die Verbindung der Formlehre mit dem Zeichnen, ſo wie die vielen ſchlechten Figuren, ſogenannten Erfindungen, welche er geliefert. „Die letzten ſieben Tafeln der radirten Abbildungen ſind unnütze Tändeleien von Schülern." Übungen für das freie Handzeichnen vermißt der Verfaſſer gänzlich; was dazu etwa dienen könnte, ſei häßlich und verzeichnet.

Hierin ſtimme ich dem Verfaſſer ganz bei. Auch die Vorlegeblätter, welche Stein ſpäter geliefert, ſind zum großen Theil geſchmacklos, obgleich nicht zu leugnen iſt, daß ſie einen Fortſchritt in ſeiner Kunſtbildung erkennen laſſen.

Übrigens war Stein ſeiner Zeit ein eifriger Zeichenlehrer und hat manchen Seminariſten zum guten Zeichner gemacht, hauptſächlich dadurch, daß er ſehr fleißig die P. Schmid'ſchen Elementarkörper und gute Gypsbüſten zeichnen ließ.

Von den Francke'ſchen Vorlegeblättern („Theoretiſch-praktiſche Anleitung zum erſten Unterricht im Zeichnen") ſagt der Verfaſſer, daß ſie wol zum Zeichnen mit Zirkel und Lineal, nicht aber für das freie Handzeichnen geeignet ſeien.

An P. Schmid tadelt Bräuer beſonders, daß er das Zeichnen nach Vorlegeblättern zu ſehr herabſetze und das künſtleriſche Entwerfen ohne Grund verurtheile. Auch ſei er mit allen ſeinen Nachfolgern „an dem eigentlichen Freihand-Zeichenunterrichte vorübergegangen." Seinen ſonſtigen Grundſätzen läßt er übrigens alle Gerechtigkeit widerfahren. Abgeſehen von den genannten Einſeitigkeiten, hat P. Schmid unbedenklich Großes für den Zeichenunterricht geleiſtet.

Über die Wirkſamkeit ausübender Künſtler ſagt der Verfaſſer weniger, als man erwarten ſollte. Auch die Angaben über die von

Digitized by Google

ihnen gelieferten Studienzeichnungen ſind mangelhaft. Mit Rückſicht auf die vielen ſchlechten Zeichnungen, welche in den Schulen verbreitet ſind, iſt es gewiß kein unnützes Unternehmen, bei ſich darbietender Gelegenheit gute Vorlegeblätter recht genau namhaft zu machen. Es iſt damit hauptſächlich Lehrern in kleinern Städten ſehr gedient.

Hierauf nun kommt der Verfaſſer zu dem Werke von Hippius. Seine Auszüge ſind meiſt wörtlich und verbreiten ſich über Folgendes:

Anfangsgründe im freien Handzeichnen. — Das rechtwinklige Dreieck, ein Hülfsmittel freier Auffaſſung. — Auffaſſungsformel. — Perſpective durch Anſchauung. — Anſchauung wirklicher Gegenſtände perſpectiviſch. — Anſchauung perſpectiviſcher Gegenſtände mittels Drahtkörper durch den Schatten an der Wand.

Die beigegebenen Tafeln enthalten einige zweiſeitige Figuren, Blattformen, vier Vögelköpfe und einen Knabenkopf, Alles nur in Umriſſen, und zwar in ziemlich groben. Die meiſten Zeichenlehrer werden nicht recht wiſſen, was ſie damit anfangen ſollen, da eine Erklärung dazu fehlt.

Wer nicht vorzieht, ſich den Hippius ſelbſt anzuſchaffen, dem kann die Bräuer'ſche Schrift beſtens empfohlen werden.

Literatur.

(Vorlegeblätter.)

Eiſner, R., Maler und Zeichenlehrer zu Maria Magdalena in Breslau, Kurze Wiederholung aller Grundfertigkeiten im Zeichnen, ſo wie theoretiſche und beiſpielweiſe Erläuterungen der für das Zeichnen unentbehrlichſten Begriffe von der Linienperſpective. Zum Gebrauch für die höhern Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen. 4. (10 S. Text und 20 Tafeln). Breslau, in Commiſſ. bei A. Schulz und Comp. 1846. Preis 1 Thlr.

Der Verfaſſer äußert im Vorwort die Meinung, daß man, ſeiner Erfahrung zufolge, nie genug Vorlegeblätter für den Unterricht haben könne; und dies hat ihn veranlaßt, neue zu entwerfen und herauszugeben. Dieſe Anſicht iſt wol nur beziehungsweiſe wahr. Die Zahl der Vorlegeblätter, welche in der Schule wirklich gezeichnet werden kann, iſt ſo ſehr groß nicht, und die vorhandenen reichen dazu vollkommen aus; aber damit ſoll nicht geſagt werden, daß es nicht verdienſtlich wäre, neue zu publiciren. Denn kann man ſie nicht zeichnen laſſen, ſo können ſie doch jedenfalls zur Bildung des Geſchmacks benutzt werden.

Digitized by Google

Die Zeichnungen, welche der Verfaſſer geliefert hat, ſind äußerſt ſauber und geſchmackvoll ausgeführt. Aber einen für ſich ausreichenden Stufengang bilden ſie nicht. Denn obwohl mit der einfachen wagerechten und ſenkrechten Linie begonnen wird, ſo ſind doch die nächſten Nummern bereits ſo ſchwierig, daß ſie nicht unbedeutende Gewandtheit im Zeichnen vorausſetzen. Mit dem 8. Blatte beginnen perſpectiviſche Darſtellungen. Der Verfaſſer hat ſie ſo eingerichtet und geordnet, daß ſie zur Erläuterung der Hauptregeln der Linienperſpective dienen können. Das iſt nicht übel, wenn ich auch geſtehen muß, daß ich der „Wiederholung“ halber nie das Bedürfniß gefühlt habe, ſolche Zeichnungen zu beſitzen. Haben die Schüler einen Curſus im Naturzeichnen gründlich durchgemacht, ſo bedarf es ſolcher Wiederholungen in der That nicht, da ja beinahe jede Zeichnung, die man nach einem ſolchen Curſus arbeiten läßt, hierzu Gelegenheit bietet. Von Tafel 8—20 wird nach meinem Dafürhalten der paſſendſte Gebrauch gemacht werden, wenn man ſie copiren läßt, nachdem der Schüler die P. Schmid'ſchen Elementarkörper und einige zuſammengeſetzte Kunſtgegenſtände, als Gläſer, Taſſen, Leuchter, Vaſen und dergl. gezeichnet hat. Die Figuren der erſten 8 Tafeln wird man viel früher benutzen, aber nicht zum Wiederholen; denn das hat beim Zeichnen, die eigentlichen Regeln der Perſpective abgerechnet, keinen rechten Sinn.

40 Genrebilder, Vorlagen für angehende und geübte Zeichner. Quer=4. Verlag von G. Reichard in Leipzig. Pr. 1 Thlr. 10 Ngr.

Die Bilder ſind in Kreidemanier ausgeführt. Sie ſtellen allerlei Scenen aus dem Leben dar: einen mit ſeinem Töchterchen aus dem Walde heimkehrenden, mit einem Reisbündel beladenen Holzhacker, ein Paar Fiſcher, die ſich behaglich an ihre ruhenden Kähne gelehnt, einen Hammel führenden Fleiſcher, im Vordergrunde eine Waſſerträgerin, einen Blumen verkaufenden Gärtner, ein Paar loſe Burſchen, die einen überaus dicken Kerl durchprügeln, wobei ein Dritter wohlgefällig zuſieht und dergl. m. Die Figuren ſind faſt ohne Ausnahme verzeichnet, plump und charakterlos, die Bilder daher zu gar nichts zu gebrauchen, am wenigſten zum Nachzeichnen. Schade um das ſchöne Papier!

Monnet, Aug., Heinrich Matthay's des Künſtlers erſte Schule. In 4 Heften. Dritte Auflage, neu gezeichnet und theilweiſe neu bearbeitet. 4. Heft III. (12 Bl.), Heft IV (16 Bl.). Weimar, bei Voigt. 1847. Preis des III. Heftes 12½ Ngr., des IV. Heftes 15 Ngr.

Die beiden erſten Hefte kenne ich nicht. Das III. Heft enthält Blätter und Blumen, zuerſt in Umriſſen, dann ſchattirt, in Kreidemanier, das IV. Heft Vorübungen zum Landſchaftszeichnen und einige ausgeführte Landſchaften. Beide Hefte ſind grob und ungenau gearbeitet, die Landſchaften vollkommen geſudelt, daher ganz geeignet, den etwaigen Geſchmack des Schülers zu verderben.

Digitized by Google

Zimmermann, L., Häuſer und Bäume zum Nachzeichnen für kleinere Kinder. 1. Heft: Häuſer. Arnsberg, bei A. L. Ritter. 12 Blatt. Pr. 5 Ngr.

Für die erſten Übungen im Schattiren mit ſchwarzer Kreide ziemlich brauchbar.

Lilienfeld, Maler und Zeichenlehrer in Magdeburg, Anleitung zum Schattiren in 60 Vorlagen als nothwendige Übergangsſtufe zur Plaſtik des freien Handzeichnens, zunächſt für Schulen bearbeitet. 12. (1 Bl. Text und 60 Bl. Zeichnungen). Magdeburg, bei Fabricius und Schäfer. 1846. Pr. 1 Thlr.

Dies nett ausgeführte Werkchen wird in allen Schulen, in denen man mit ſchwarzer Kreide ſchattiren läßt, mit großem Nutzen gebraucht werden können. Die erſten 18 Blätter enthalten allerlei paſſende, recht gut fortſchreitende Vorübungen, die folgenden perſpectiviſch dargeſtellte Gegenſtände, als Würfel, kantige und runde Säulen, Bogenſtücke, Kugeln, mannigfache Zuſammenſtellungen aus dieſen Körpern, leichte Gefäße, ein Paar Sternräder und dergl. Als ein Mangel muß bezeichnet werden, daß auf einer nicht unbedeutenden Anzahl von Zeichnungen die Abnahme des Schattens kaum, oft gar nicht zu erkennen iſt. Die Zahl der Blätter hätte etwas beſchränkt werden können.

Vorlegeblätter zum Zeichnen für Anfänger. 1. Heft: Anfangsgründe; 2. und 3. Heft: Landſchaften; 4. Heft: Thiere; 5. Heft: Blumen; 6. Heft: Figuren (Augen, Naſen, Ohren, Mund, Hände, Beine, Köpfe). Ulm, Verlag von J. E. Linz. In Commiſſ. bei Heerbrandt und Thämel.

Für den Schulunterricht wenig oder gar nicht geeignet, da die Stufenfolge ſchlecht und die Ausführung nicht ſauber genug iſt; hier und da finden ſich auch Verſtöße gegen die Perſpective.

Gerns, M., Zeichenlehrer an der Realſchule in Nordhauſen, Vorlegeblätter zum Zeichenunterricht in Bürger- und Realſchulen. 1. Heft. 16 Tafeln mit Arabesken und Ornamenten. Geſammelt und auf Stein gezeichnet. Nordhauſen, bei E. F. Fürſt. 1846. Pr. 7 Ngr.

In dem kurzen Vorworte ſagt der Verfaſſer: „Nachdem ſich die Schüler im Zeichnen von geraden und krummen Linien, ſo wie in deren Zuſammenſetzungen zu regelmäßigen geometriſchen Figuren gehörig geübt haben, iſt es nöthig, daß ſich dieſelben durch Zeichnen zuſammengeſetzter, unregelmäßig krummer Linien mit der Hand freier bewegen lernen. — Dieſes iſt durch die Arabeske am leichteſten zu erlangen, indem dieſelbe ſo zu ſagen den Übergang aus dem ſteifen geometriſchen Zeichnen in das freie und ungezwungene Zeichnen von Phantaſie-Gegenſtänden bildet.“

Hierzu nun ſollen dieſe Blätter Anleitung geben. Die Zeichnungen ſind meiſtens geſchmackvoll und durchaus für das freie Handzeichnen ſehr geeignet, aber nicht ſauber genug lithographirt. Auch das Papier müßte noch weißer ſein.

Digitized by Google

Frauendorff, Ferd., Kleine Vorſchule im freien Hand- und Linearzeichnen, zum häuslichen und öffentlichen Gebrauch für Knaben und Mädchen, nebſt Gebrauchsanweiſung für Lehrer und Eltern. Vorbereitendes Ergänzungsheft zu dem Leitfaden zum freien Handzeichnen in ſyſtematiſcher Ordnung für Sonntags- und Gewerbsſchulen. Hennings'ſche Buchhandlung in Gotha.

Quadrat- und Dreieckverzierungen, Vorderanſichten von allerlei Geräthſchaften, Denkmälern, Häuſern, Kirchen, ſo wie einige perſpectiviſch dargeſtellte Gegenſtände, Alles in geraden Linien ausgeführt, machen den Inhalt dieſes „Vorbereitenden Ergänzungsheftes“ aus. Die Ausführung iſt ziemlich ſauber, aber die Gegenſtände ſelbſt erſcheinen meiſt geſchmacklos wegen des Mißverhältniſſes, in dem die Theile derſelben zu einander ſtehen. Auch an perſpectiviſchen Fehlern fehlt es nicht, die jedoch wol auf Rechnung des Lithographen kommen.

Schulz, Karl, Conrector zu Fürſtenwalde, Der geometriſche Zeichner. Eine Sammlung von Aufgaben zum Conſtruiren geometriſcher Figuren, als Anleitung zum Gebrauche des Reißzeuges und der Curvenlineale, entworfen. gr. 8. (40 S. und 16 Tafeln). Dresden, bei Juſtus Naumann. 1846. Preis 12 Ngr.

Dies Werkchen enthält eine für Bürger- und Gewerbsſchulen mehr als ausreichende Sammlung von Aufgaben zum Conſtruiren geometriſcher Figuren. Der Text iſt durchaus faßlich und die Figuren ſind ſehr ſauber lithographirt.

Preſtel, Dr. M. A. F., Oberlehrer am Gymnaſium zu Emden, A-B-C-Buch der Zeichen-, Reiß- und Meßkunſt, oder Anleitung zu einem methodiſchen Lehren und Lernen der Elemente des freien Handzeichnens, des Linearzeichnens und der Geometrie. 8. (VIII und 72 S. und 3 Figurentafeln). Emden, 1845, bei Fr. Rakebrand.

Dies Werkchen ſoll ein Leitfaden ſein für dreierlei: 1) für das freie Handzeichnen, 2) für das Reißen und 3) für die Anfangsgründe der Meßkunſt.

Beim freien Handzeichnen iſt von Neuem die unglückliche Verbindung der Formlehre mit dem Zeichnen verſucht. Der Unterricht wird mit dem Anſchauen und der vollſtändigen Beſprechung des Würfels begonnen und daran die bildliche Darſtellung deſſelben geknüpft. Sind die ſenkrechte und wagerechte Linie etwas geübt, ſo werden beide zum rechten Winkel verbunden und daraus bald das rechtwinklige Dreieck und das Quadrat conſtruirt. Nun wird der Würfel von der linken und rechten Seite perſpectiviſch gezeichnet und durch abnehmende Striche ſogleich ſchattirt. In derſelben Weiſe werden die verſchiedenen Arten Säulen und andere ſtereometriſche Körper behandelt. Und das nennt der Verfaſſer freies Handzeichnen! Etwas Unglücklicheres kann wol nicht erdacht werden. Ich glaube, der Verfaſſer hat ſich hier, was das Zeichnen anbelangt, auf ein Feld gewagt, auf dem er nicht zu Hauſe iſt. Die perſpectiviſchen Darſtellungen der ſtereometriſchen

Digitized by Google

Körper ſprechen auch dafür, indem ſie ohne Ausnahme falſch gezeichnet ſind. Die vor- und zurückliegenden Linien ſind überall gleich lang dargeſtellt.

Für das Reißen haben wir bereits Hülfsmittel, welche für den Unterricht brauchbarer ſind, als die des Verfaſſers.

Der Abſchnitt über die Anfangsgründe der Meßkunſt muß, da er der Geometrie angehört, hier unbeſprochen bleiben.

Herkt, C., Lehrer am Königl. Schullehrer-Seminar zu Bunzlau, Vorlegeblätter für den Unterricht im Zeichnen. 1. Heft. 20 Blatt geradlinige Gegenſtände. 2. Heft. 20 Blatt krummlinige Gegenſtände. 3. Heft. 20 Blatt Pflanzen. 4. Bunzlau, Appun's Buchhandlung. 1846. Preis aller drei Hefte 1 Thlr. 20 Ngr.

Sämmtliche Zeichnungen ſind in Federmanier dargeſtellt und auch zum Federzeichnen beſtimmt. Das erſte Heft enthält Aufriſſe von Thüren, Fenſtern, Schränken, Thorwegen, Stacketen, Gebäuden und einige perſpectiviſche Darſtellungen, das zweite meiſtens allerlei hübſche Gefäße, theils in bloßen Umriſſen, theils ſchattirt; das dritte bekannte, meiſt wildwachſende Pflanzen, ebenfalls theils in Umriſſen, theils vollſtändig ausſchattirt, am Schluß auch einige nette Sträußchen und Kränze. Die Ausführung iſt correct und ungemein ſauber und ſchön, weshalb dieſe Zeichnungen zu den beſten gezählt werden müſſen, die wir beſitzen. Die Aufriſſe des erſten Heftes wird man am beſten mit Lineal und Zirkel zeichnen laſſen, die vollſtändig ſchattirten dagegen mit ſchwarzer Tuſche mittels des Pinſels. Bei ſo ſaubern Federarbeiten möchten ſonſt die Augen zu Grunde gehen. Es würde auch zu zeitraubend ſein.

Digitized by Google

XI.

Geſang.

Bearbeitet

von

E. Hentſchel.

Über die hohe Bedeutung, welche der Geſang für die Erziehung hat, iſt bereits ſo viel geſchrieben, daß es unnütz ſcheint, auch an dieſem Orte darauf einzugehen. Wenden wir uns ſogleich zur Sache ſelbſt!

I.

Der Unterricht im Geſange.

A.

Wer ſoll ſingen?

Die Erfahrung hat gelehrt, daß ſchon die kleinſten Schulkinder ſehr wohl befähigt ſind, leichte Choräle, Lieder nachzuſingen, und daß ihnen ſolches, wenn die Unterweiſung rechter Art iſt, viel Freude macht. Mit Recht ſingen daher faſt in allen Schulen alle Kinder.

Die größern Kinder ſollen, wenn irgend möglich, im Verein mit Erwachſenen einen gemiſchten Chor bilden. Im gemiſchten Chore erreicht der Geſang ſeine größte Vollkommenheit und gewiß auch ſeine nachhaltigſte Wirkung. Viele Dörfer haben von Alters her ſolche Chöre; in andern hat man ſie neuerdings gebildet, und der Erfolg iſt, beſonders wo der Prediger die Sache unterſtützte, meiſtens ein erfreulicher geweſen. Daß man hier und da die gemiſchten Chöre eingehen ließ und an ihre Stelle bloße Männerchöre ſetzte, mag unter Umſtänden gerechtfertigt ſein, im Allgemeinen iſt es zu tadeln. Einmal wurde dadurch den Kindern ein wichtiges Bildungsmittel entzogen, und dann auch hat man ſich in objectiver Hinſicht nicht verbeſſert. Das Unſchuldige, ich möchte ſagen Heilige, unmittelbar zum Herzen Gehende, was in den Kinderſtimmen liegt, iſt verloren gegangen; die trefflichſten Tenöre und Bäſſe erſetzen es nicht.

Digitized by Google

Sind nun noch dazu dieſe letztern Stimmen ſchlecht, iſt der Männerchor dabei ſchwach beſetzt, ſo ſieht es noch viel ſchlimmer aus. Ein guter Männerchor iſt freilich beſſer als ein ſchlechter gemiſchter; aber ein mittelmäßiger gemiſchter iſt hundertmal einem ſolchen vorzuziehen, der aus bloßen Tenören und Bäſſen beſteht. —

Für die evangeliſchen Kirchen Preußens, und ſomit in gewiſſer Beziehung auch für die Schulen, iſt die Frage von Wichtigkeit: Soll die Gemeinde die lyturgiſchen Chöre mitſingen oder nicht? Vom allgemein lyturgiſchen Standpunkte aus muß dieſe Frage bejaht werden, wie es auch von den meiſten Geiſtlichen geſchieht. In rein muſikaliſcher Hinſicht führt ſie jedoch auf große Bedenken. Was ſoll bei dieſem Mitſingen herauskommen? Was kommt in den Kirchen, wo es ſchon ſtattfindet, wirklich heraus? ſo frägt mit Recht der Tonkundige. Hierauf wird von der andern Seite erwiedert: Wir geben zu, daß eine ſolche Geſammtleiſtung wenig muſikaliſchen Werth habe; aber die ſingende Gemeinde weiß das nicht, während ſie ſich doch erbaut. — Dem ſei wie ihm wolle, entgegnet abermals der Muſiker, aber es bleibt doch unter allen Umſtänden ein Übel, wenn etwas abſolut Unkünſtleriſches, um nicht zu ſagen Verkehrtes und Schlechtes, einen Theil der Gottesverehrung ausmachen ſoll. — — Als Auskunftsmittel ſchlage ich Folgendes vor:

1. Die Gemeinde ſinge blos die kürzeren Chöre mit; die längeren führe der Chor allein aus.

2. Jene allgemeinen Chöre mögen nach einer mehr choral- als figuralmäßigen Compoſition ausgeführt und zur Regulirung der Harmonie mit der Orgel begleitet werden.

B.

Was ſoll geſungen werden?

1. Choräle jeden Falls. Ob von allen Kindern? Manche verneinen das. Das Organ der kleinen Kinder, ſo ſagen Einige, iſt noch nicht geeignet für die langen, gehaltenen Töne des Chorals. Noack ſagt (Beiträge zur Methodik des Geſangunterrichts in Volksſchulen, 1844): „Religiöſe Geſänge, namentlich Lieder, die nach Choralmelodien geſungen werden, eignen ſich nur für das reifere Jugendalter,“ und ſetzt hinzu: „Dies hat auch der Verfaſſer der in Dieſterweg's „Wegweiſer zur Bildung für Lehrer“ u. ſ. w. befindlichen trefflichen Abhandlung über Geſanglehre, obgleich er den Gegenſtand aus einem andern Geſichtspunkt betrachtet, ſehr treffend nachgewieſen.“ Ich muß hierzu bemerken, daß ich durch das im „Wegweiſer“ Geſagte keineswegs die Choräle von der Unterklaſſe habe ausſchließen wollen. Ich laſſe auch von der Unterklaſſe einige Choräle ſingen, aber in etwas bewegterem Tempo, als es ſonſt geſchieht; ſo ziehe ich den Vortheil aus der Sache und vermeide den Nachtheil.

Digitized by Google

Die Choräle müſſen freilich kurz und auch im Übrigen leicht ſein, desgleichen müſſen ſie in Hinſicht des Textes dem Standpunkte der Kinder entſprechen. Welches der erwähnte Vortheil ſei, das bleibt Keinem fraglich, der es verſucht, mit der Schaar der Kleinen etwa des Morgens „Wach auf, mein Herz und ſinge," zu Weihnachten „Vom Himmel hoch, da komm' ich her" u. ſ. w. anzuſtimmen. —

Im Ganzen ſollen die Kinder während ihrer Schulzeit eine namhafte Reihe von Chorälen einüben. Wie viele? das läßt ſich nicht unbedingt ſagen: dreißig ſind zu wenig; für hundert dürfte die Zeit wol in jeder Schule fehlen. Man wird das Möglichſte thun, denn nur unter dieſer Bedingung iſt zu erwarten, daß die Gemeinden zum vollen Genuſſe des reichen Schatzes geiſtlicher Lieder gelangen, der in den beſſern Geſangbüchern niedergelegt iſt. — Mit jeder Melodie übt man wenigſtens einen Textvers, wo möglich den erſten des Urtextes, ein.

Nicht unrichtig iſt es, darauf hinzuarbeiten, daß der einzelne Schüler ſeinen Choral ſelbſt anſtimmen und ohne fremde Hülfe durchführen lerne. Es gibt Schulen, welche dies Ziel völlig erreicht haben.

Iſt in Bezug auf die Kenntniß der Melodien das Erforderliche erſtrebt, ſo möge man ſo viel Choräle zwei- oder dreiſtimmig ſingen, als es die Zeit erlauben will. „Alſo auch zweiſtimmig?" Ich war früher entſchieden dagegen, bin dies jedoch jetzt für die Fälle, wo man es zur Dreiſtimmigkeit nicht bringen kann, weniger, da nicht zu leugnen iſt, daß ſelbſt die Zweiſtimmigkeit des Chorals den Kindern Freude macht und, einmal kennen gelernt, von ihnen immer wieder begehrt wird. Nur daß niemals Einer die Unterſtimme ſinge, der die Melodie noch nicht inne hat! — Übrigens verſteht es ſich von ſelbſt, daß es in der Unterklaſſe nur einſtimmige Choräle gibt.

Es iſt jetzt viel von der „Choralreform" die Rede. Dieſe Reform beſteht hauptſächlich darin, den Chorälen ihre alten Rhythmen wiederzugeben und ſo dem Kirchengeſange eine Belebung zu gewähren, die jetzt vermißt wird. Zahlreiche und gewichtige Stimmen haben ſich in neueſter Zeit für ſolche Reform erhoben, ſo u. A. v. Tucher (Schatz des evangeliſchen Kirchengeſanges. Probeheft. 1840), Reinthaler (Vorrede zu Nr. 26 der unter II. aufgeführten Schriften und Sammlungen), Cunz (Euterpe, 1842), Layriz (Vorwort zu Nr. 24), Ortloph in Verbindung mit Herzog, Zahn und Güll (Vorrede zu 27). Reinthaler ſagt am angef. Orte: „Mit dem Worte Gottes war dem Volke auch ſein Recht an dem Kirchengeſange genommen geweſen; es hatte, nach der Ordnung des erſten Gregors, dem Chore der Geiſtlichen, wie noch jetzt in der griechiſchen Kirche, nur zuhören dürfen. Als aber das Wort Gottes wieder anfing, im Volke zu rumoren, und die Kirche reformirte, da hatte es auch gleich eine allgemeine Singluſt mit geweckt, welche in den gleichmäßigen und mattherzigen Tönen des Chorals keine Befriedigung mehr fand, ſondern mit Pfingſtzungen preiſen wollte die großen

Digitized by Google

Thaten Gottes. So iſt ſammt dem volksthümlichen Kirchenliede auch ſeine rhythmiſche Melodie entſtanden. Dieſe alſo eigene Schöpfung der Reformation iſt nur leider nicht die Ehre der deutſchen Kirche geblieben; mit dem Glauben an das lebendige Wort iſt auch das neue Lied faſt erſtorben. Das Volk ſingt zwar noch, aber wieder choralmäßig, eine Sylbe ſo lang gedehnt als die andere, ohne allen Takt und Muth; und der Krebsgang iſt ein ſo allgemeiner Schade geworden, daß in keiner Gemeinde mehr eine Probe davon zu ſpüren, was der friſche Odem unſerer Kirche geweſen iſt. Soll der einmal ſie neu beleben, ſo muß er ſie auch auf den Fittigen des Rhythmus durchwehen; nicht blos der Text, ſondern auch die Melodie des deutſchen Kirchenliedes muß reformirt und Beides der charakteriſtiſche Ausdruck wieder werden unſers, Gott helfe auch dadurch! immer höher auffahrenden Glaubens."

Es haben ſich indeß auch Meinungen gegen die Choralreform vernehmen laſſen, bald ihre Nothwendigkeit, bald ihre Möglichkeit in Abrede ſtellend oder doch bezweifelnd. So ſagt u. A. Ritter in ſeiner „Kunſt des Orgelſpiels, 1846:" „Der frühere Rhythmus, in welchem unſere meiſten Choräle geſchrieben ſind, iſt verſchwunden. ... Wir können dieſe Veränderungen, welche im Verlaufe einer längern Zeit ſich entwickelten, unmöglich als die Äußerung der launenhaften Willkür Einzelner, müſſen ſie vielmehr betrachten als ein nothwendiges Ergebniß der Verhältniſſe, unter denen gegenwärtig und ſeit vielen Jahren der Gemeindegeſang in der proteſtantiſchen Kirche beſteht.... So erſcheint nun demnach der Rhythmus des Chorals beſeitigt aus Gründen, welche aus der Gemeinde ſelbſt hervorgingen" u. ſ. w.

Ich meinerſeits kann nur die volle Überzeugung ausſprechen, daß der kirchliche Gemeindegeſang gewiß viel erbaulicher ſein würde, wenn es gelänge, ihn auf ſeine urſprüngliche Geſtalt zurückzuführen. Der Verluſt des Rhythmus iſt darum nicht minder ein Unglück, weil er mit Nothwendigkeit aus ganz allgemeinen Urſachen hervorging.

2. Auch Figuralgeſänge gehören in die Schule. Für die Wahl derſelben gilt im Allgemeinen als erſter Grundſatz, daß nur das Beſte gut genug ſei. Fort alſo mit Allem, was nicht in muſikaliſcher ſowohl wie in poetiſcher Hinſicht von unbezweifeltem Werthe iſt! Fort mit allen faden, läppiſchen, ſüßlichen, empfindelnden, hohl ſentimentalen, dürr didaktiſchen Texten! Fort namentlich auch mit jenen Kinderliedern, worin die Kinder ſich ſelbſt an- und beſingen, bald ihre Freuden aufzählend, bald ihren Fleiß rühmend, ihre Unſchuld preiſend, dann wieder ſich zum Genuſſe des Lebens auffordernd, weil es mit dieſem ſo gar bald aus ſei! Fort auch mit jenen „Berufsliedern," in denen die Beſchäftigungen des Schneiders, Seilers, Böttchers u. ſ. w. geſchildert werden, geſchehe dies auch in noch ſo idealiſirender Weiſe. Das Volk ſingt dergleichen Lieder nicht, weil

Digitized by Google

ſie ſeiner Empfindungsweiſe widerſtreben. — Der Schneider ſieht in dem Nähen die Proſa, nicht die Poeſie des Lebens; darin liegt die Urſache, daß er nicht das Nähen beſingt. Man hat bisher in vielen Schulen viel gefehlt in der Wahl der Texte. Es iſt Zeit, daß mit rückſichtloſer Strenge alles Ungeeignete ausgeſchieden werde.

Und ſo auch im Muſikaliſchen. Die Entſcheidung über den Werth oder Unwerth einer Compoſition muß freilich in jedem einzelnen Falle dem Ermeſſen des Lehrers anheimfallen, und es gehört ein muſikaliſches Urtheil dazu, das nicht von ſelber kommt. Gegen grobe Verſtöße iſt übrigens Jeder geſichert, der ſich an jene beſſern Sammlungen von Liedern und Geſängen hält, die wir Nägeli, Gersbach, Hientzſch, Erk, Jacob, Müller u. A. verdanken. Sehr zu warnen iſt vor der Selbſtgefälligkeit, die mit Vorliebe eigene Compoſitionen — wer kann immer ſagen, vom wievielten Range? — ſingen läßt und ſo dem Volke die herrlichen Tonſchöpfungen eines Mozart, Haydn, Reichardt, J. P. Schulz, Nägeli, Gersbach, Silcher u. v. A. entzieht, auch nichts für den Geſammtgenuß der aus dem Volke ſelbſt hervorgegangenen, zum Theil ſo ausgezeichnet ſchönen Lieder thut. Es muß überhaupt für falſch erklärt werden, ausſchließlich Compoſitionen von einem und demſelben Meiſter ſingen zu laſſen und wären ſie auch noch ſo vortrefflich. Nur Sammlungen von Liedern und Geſängen mannichfacher Herſtammung eignen ſich zur Einführung in Schulen.

Als zweiter Grundſatz für die Wahl der Geſänge iſt dieſer anzuführen: Man ſorge zunächſt dafür, daß der Geſang mit dem Leben des Kindes in eine lebendige Beziehung trete; im Übrigen ſtrebe man alsdann nach Mannichfaltigkeit. Es kommen daher vor allen Dingen in Berückſichtigung der kirchliche Feſtkreis, der Gang des Religionsunterrichts, vaterländiſche Feſte und Gedenktage, die Jahreszeiten, die Tageszeiten. Iſt in dieſen Beziehungen das Nöthige geſchehen, ſo wählen wir dann bald „Draus vor Schleswig, vor der Pforte,“ bald „Ich hatt' einen Kameraden,“ bald „Mit dem Pfeil, dem Bogen,“ bald „Der Knecht hat erſtochen den edlen Herrn,“ u. ſ. w.; an Stoff iſt kein Mangel. Ausgeſchloſſen bleibt jedoch Alles, was außer dem Anſchauungskreiſe des Volkes liegt.

Die Figuralgeſänge zerfallen in religiöſe und weltliche. Unter den erſtern unterſcheiden wir die lyturgiſchen Chöre, eigentliche Lieder, kleine Motetten und Chöre.

Die ſtete Übung der lyturgiſchen Chöre iſt überall, wo überhaupt die Schulkinder die Chöre ſingen oder mitſingen, eine ſich von ſelbſt verſtehende Sache. Gemiſchter Chor bleibt dabei, wie ſchon angedeutet, im Allgemeinen ſtets das Vorzuziehende. Iſt man auf den Kinderchor beſchränkt, ſo ſei dieſer wo möglich dreiſtimmig. Die Orgelbegleitung bleibe in dieſem Falle weg. Will es ohne Orgel

Digitized by Google

nicht gehen, ſo iſt dies nur ein Zeichen davon, daß man nicht genug oder nicht auf die rechte Weiſe geübt hat. Hat man allzu wenig Schüler, um die lyturgiſchen Chöre dreiſtimmig ſingen zu können, ſo mögen ſie einzeln vorgetragen werden, und zwar mit vierſtimmiger Orgelbegleitung.

Geiſtliche Lieder, Motetten und Chöre nach Kräften der Einübung in der Schule folge von Zeit zu Zeit die Aufführung in der Kirche. Im Allgemeinen ſoll man dabei nicht nach hohen Dingen trachten. Ein einfaches, gut geſungenes Lied („Arie") wirkt mehr als eine mit Mühe und Noth zu Stande gebrachte Fuge. Tadelnswerth iſt es übrigens, wenn die öffentlichen Singſtunden faſt ausſchließlich dazu verwandt werden, mit den größern Kindern „Kirchenſtücke" einzuüben, wobei der Choral und das Volkslied zurückgeſetzt werden und die übrigen Schüler leer ausgehen.

Die weltlichen Lieder werden in der Unterklaſſe einſtimmig, in der Mittel- und Oberklaſſe zweiſtimmig, nur ausnahmsweiſe dreiſtimmig, geſungen. Gut iſt es, wenn bei zweiſtimmigen Liedern ſo weit als möglich alle Kinder ſowohl die zweite als die erſte Stimme lernen.

C.

Wie ſoll der Geſang beſchaffen ſein?

Der Geſang ſei

1. Rein. Mehrerlei iſt für dieſen Zweck zu thun. Die Oberklaſſe bedarf beſonderer Stimmübungen. Das Material dazu giebt zunächſt der Dreiklang, einfach rhythmiſirt, vorzüglich aber die Tonleiter. An der Tonleiter lernen die Kinder die Secunden rein ſingen, was darum ſo wichtig iſt, weil eben an den Secunden, nicht an den weiten Intervallen, von ungeübten Sängern am meiſten gegen die Reinheit gefehlt wird. Stimmübungen an ſehr hohen Tönen anzuſtellen, iſt unnütz und gefährlich. — In der Regel ſollen die Kinder ſtark, kräftig, aus voller Bruſt ſingen. Ohne dies iſt keine Reinheit zu erreichen. Damit wird nicht das Schreien in Schutz genommen, auch nicht geſagt, daß nicht an gehöriger Stelle piano und pianiſſimo zu ſingen ſei. Übrigens werden nur ſolche Schüler, die ihre Stimmen „ausgeſungen" haben, im Stande ſein, auch leiſe zu ſingen, ohne herunterzuziehen. Manche Schulinſpectoren fordern ſtets einen „ſanften" Geſang. Sie ſollten zunächſt einen reinen Geſang, dann aber einen ſolchen fordern, der nach Umſtänden ſtark oder ſanft ſei. Ein Geſang kann ſehr „ſanft" und doch ſehr ſchlecht ſein. — Für den Zweck des Reinſingens wird auch empfohlen, viel mit Begleitung ſingen zu laſſen. Das iſt auch ganz richtig, denn das Singen mit Begleitung iſt eine fortwährende praktiſche Einführung der Schüler in die normalen Tonverhältniſſe. — Endlich aber muß auch das Singen ohne Begleitung fleißig geübt werden, ſonſt lernen es die Kinder

Digitized by Google

doch nicht. Und bei dieſer Übung kommt nun Alles darauf an, daß nie ein falſcher Ton geduldet, vielmehr jede Stelle ſo lange wiederholt werde, bis ſie rein iſt, wobei nach Umſtänden das Inſtrument behufs der Veranſchaulichung des Normalmäßigen immer wieder zu Hülfe genommen werden kann.

Der Geſang ſei

2. Taktgemäß. Die Schüler ſollen fleißig ſelber taktiren, und zwar mittels lauter ſenkrechter Schläge in die Hand, auf das Notenbuch, den Tiſch u. ſ. w. Oft mögen einige Kinder laut zählen, während die übrigen ſingen. Der Lehrer dirigirt den Geſang entweder durch die Inſtrumentalbegleitung oder durch ſichtbares Taktiren, bei welchem letztern die Kinder ihn durchaus anſehen müſſen, was freilich vorausſetzt, daß, wenn nicht auswendig geſungen wird, Noten und Text wenigſtens eines mühſamen Leſens mehr bedürfen. Bei allen Einübungen muß der Lehrer unbeugſam in Rückſicht des Taktes ſein; im Verlaufe einer Aufführung jedoch kann auch ein vorſichtiges Nachgeben zur unerläßlichen Pflicht werden.

Der Geſang ſei

3. Dynamiſch richtig. Es ſollen die Abſtufungen der Tonſtärke und Tonſchwäche genau ſo ausgeführt werden, wie es der Componiſt hat haben wollen.

In Bezug auf den Text iſt

4. richtige Ausſprache zu fordern. Hierin iſt in vielen Schulen noch wenig oder gar nichts erreicht. Die Kinder ſingen falſche Vocale und die Conſonanten laſſen ſie zum allergrößten Theile weg. Mögen die neuern Beſtrebungen, welche ein beſſeres Sprechen überhaupt erzielen, — ſie geben ſich gegenwärtig beſonders im Erfurter Regierungsbezirk kund, freilich bei Einigen nicht ohne Hinneigung zum Extrem — mögen dieſelben auch auf das Ausſprechen der Geſangtexte einen guten Einfluß üben!

Endlich iſt in Bezug auf Ton und Wort zugleich noch anzuführen, daß die Sänger

5. richtig accentuiren ſollen. Es gibt einen abſcheulichen Geſang, wenn kein Unterſchied zwiſchen leichten und ſchweren Sylben, leichten und ſchweren Noten gemacht wird.

D.

In wie weit iſt der Singſtoff dem Gedächtniſſe einzuprägen?

Die Choräle werden für das ganze Leben gelernt und daher durch unaufhörliche Wiederholung zum bleibenden Eigenthum der Schüler gemacht. — Die lyturgiſchen Chöre müſſen bei fleißiger

Digitized by Google

Übung gar bald von ſelbſt zur Gedächtnißſache werden. Was ſonſt an Figuralgeſängen eingeübt wird, hat, wenn es im ſpätern Leben von dem Einzelnen nicht wieder, wenigſtens der Hauptſache nach, reproducirt werden kann, in der Regel keinen Anſpruch auf Wiederholung bis zum Auswendigkönnen, alſo alles Polyphoniſche, das heißt weſentlich Mehrſtimmige, z. B. Motetten und Chöre. An Geſängen anderer Art dagegen ſollen die Kinder recht Vieles auswendig ſingen; jedoch nicht Alles für alle Zeit. Bis etwa zum zehnten Lebensjahre der Schüler ſind die eingeübten Lieder ſorglich zuſammenzuhalten und ſelbſt da vor dem Vergeſſenwerden zu ſchützen, wo die Kinder durch mehrere Claſſen gehen. Dann aber mag man ſie der Mehrzahl nach fallen laſſen und einen neuen Curſus beginnen, in welchem ſolche Lieder, die eine Bedeutung auch für den Erwachſenen haben, vorwaltend ſind. Die Kleinen lernen für die Gegenwart, die Größern für Gegenwart und Zukunft zugleich. Die Schule iſt ſchlecht, in der es trotz aller Singſtunden nicht dahin kommt, daß die Austretenden wenigſtens ihre zwanzig, dreißig Kernlieder mit vollkommenſter Sicherheit auswendig wiſſen. Die Einprägung geſchieht, wenn, wie ſich's gehört, die Kinder gedruckte Hefte in den Händen haben, zwanglos durch öftere Wiederholung, die, wenn ſie rechter Art iſt, allen Betheiligten immer neue Freuden gewährt.

E.

Wie lernen die Kinder die Geſänge?

1. Tonzeichen oder keine?

In der Unterclaſſe geſchieht die Einübung ausſchließlich nach dem Gehör. Der Lehrer ſpricht vor, ſingt vor, und die Kinder thun das Vorgethane nach. Weiter aufwärts treten die ſchriftlichen Zeichen für die Töne ein, und zwar darum, weil das die Einübungen erleichtert, weil es die Wiederholungen ſichert, weil es in einer Zeit, wo ſelbſt auf dem Lande die Sängerchöre immer mehr an Zahl und Umfang zunehmen, für die Zukunft von Bedeutung iſt, und weil die Einführung in die Tonzeichenlehre für die formale Bildung der Schüler einen weſentlichen Gewinn gewährt. — (Vergl. „Drei Fragen über Geſangunterricht in Volksſchulen. Beantwortet von K. Ludwig." Heiligenſtadt, Dedion. 1844).

2. Ziffern oder Noten?

Es gab eine Zeit, wo man ſich in den meiſten Schulen der Ziffern bediente. Dieſe Zeit iſt vorüber; die Noten haben ſich wieder geltend gemacht, und nur Wenige ſind den Ziffern treu geblieben. Neue Liederſammlungen in Ziffern ſind eine große Seltenheit; man gibt Alles in Noten. Es muß alſo doch trotz alles deſſen, was man zum Vortheil der Ziffern geſagt hat, etwas an ihnen ſein, was ſie

Digitized by Google

unpraktiſch macht, ſie gegen die Noten in den Nachtheil ſtellt. Die Noten ſind anſchaulich, die Ziffern nicht, — darin liegt Alles. Durch die Noten wird der Umriß einer Melodie dem Auge auf den erſten Blick beſtimmt charakteriſirt, in Ziffern ſieht eine Tonreihe aus wie die andere. An den Noten hat jeder Schüler, auch der Schwächſte, etwas; die Ziffern nützen nur denjenigen, die ſorgſam von Ziffer zu Ziffer fortleſen und jeden Ton ſo gut oder böſe als möglich auf die 1 zurückbeziehen, — und das thun die Wenigſten. Es ſind alſo für fähige Schüler die Noten wenigſtens eben ſo gut als die Ziffern, für alle weniger fähigen aber erweiſen ſich jene als nützlicher.

3. Zwei Curſe.

Sämmtliche Schulübungen zerfallen in drei Hauptklaſſen: a) Eigentliche Stimmübungen; b) Übungen zur Kenntniß und Darſtellung der Elemente des Tonweſens (melodiſche, rhythmiſche, auch dynamiſche Übungen); c) eigentlich praktiſche Übungen, im Einlernen von Geſängen beſtehend. Die Übungen unter a) werden nur in der Mittel- und Oberklaſſe, die übrigen in allen Klaſſen angeſtellt. Es bilden aber die unter b) genannten in ihrer Geſammtheit den Elementar-Curſus, die unter c) aufgeführten den Lieder-Curſus.

Als Zweck des Elementar-Curſus erkennen wir zunächſt: Erleichterung des Einübens und Wiederholens der Lieder. Das iſt der materiale Zweck. Hiernach ſteht alſo der Elementar-Curſus im Dienſte des Lieder-Curſus. Er hat jedoch auch zweitens den ſelbſtſtändigen Zweck, den Tonſinn der Kinder, als eine Grundkraft der Menſchennatur, um ſeiner ſelbſt willen zu bilden und den Schülern zu einer Bewußtwerdung über das, womit ſie es beim Geſange zu thun haben, zu verhelfen. Das iſt der formale Zweck.

4. Ziel des Elementar-Curſus.

Um das Ziel des Elementar-Curſus richtig zu beſtimmen, darf man eine Erfahrung nicht unbeachtet laſſen. Die Volksſchule kann es nicht dahin bringen, daß auch nur die Mehrzahl der Kinder im Singen nach Tonzeichen ſelbſtſtändig werde und etwa eine Melodie eben ſo ſicher vom Blatte ſinge, als ſie den Text vom Blatte lieſt. Immerhin mag man dieſem Ziele mehr oder weniger nahe kommen; erreichen läßt es ſich nicht. Das leſende Volk iſt als ſolches ſelbſtſtändig, in gewiſſem Sinne auch das ſchreibende; das ſingende wird, wenn von etwas Anderem als Ausübung des ſchon Eingeübten die Rede iſt, ſtets der Hülfe der Tonkundigen bedürfen. Viele haben ſich in dieſer Hinſicht getäuſcht, ſie haben von den Kindern Unmögliches verlangt. Ich glaube dieſen wichtigen Umſtand zuerſt mit öffentlich zur Sprache gebracht zu haben. Vergl. Dieſterweg's „Wegweiſer.“

Digitized by Google

Noack ſagt, der eigentliche Zweck der Tonbezeichnung beſtehe in unſern Volksſchulen nur darin, „den Kindern beim Singen nach dem Gehör zugleich ein anſchauliches Bild von der vorliegenden Folge von Tönen vor Augen zu ſtellen." Nicht aber könne es das Ziel des Unterrichts ſein, „die Kinder nach und nach in den Stand zu ſetzen, daß ſie ein in Zeichen ihnen vorgelegtes Tonſtück ohne Beihülfe des Lehrers ſingen und ſo ſich ſelbſt nach Gefallen Muſikgenüſſe verſchaffen lernen."

Das Ziel des Elementar-Curſus würde alſo nur darein zu ſetzen ſein, daß die Kinder die einfachſten Tonverhältniſſe in rhythmiſcher wie in melodiſcher Beziehung an ſich und ihrer Bezeichnung nach kennen und mit einiger Sicherheit ſelbſt zu Gehör bringen lernen.

Ein höheres Ziel ſcheinen ſich Diejenigen geſteckt zu haben, welche, wie z. B. Dr. Elſter, die Tonarten bis Es- und Dis-moll durchnehmen, den $^{12}/_{8}$-Takt einführen, ganze Reihen übermäßiger Sexten und großer Septimen üben laſſen u. ſ. w. — — Noack dagegen beſchränkt den Elementar-Curſus darauf, „daß die Kinder mit den Grundharmonien (Dreiklang und Septimenaccord) recht vertraut werden, die diatoniſche Scala auf- und abwärts recht rein ſingen und von jedem Tone die Ober- und Unter-Secunde, die Ober- und Unter-Terz, die reine Ober-Quinte und Unter-Quarte und die Octaven treffen lernen, im Rhythmiſchen aber mit der $^{4}/_{4}$-, $^{2}/_{4}$-, $^{3}/_{4}$-, $^{3}/_{8}$- und $^{6}/_{8}$-Taktart bekannt werden und die Werthe der ganzen, halben, 4tel, 8tel und 16tel Noten kennen lernen." Gewiß ſteht Noack mehr auf dem Boden der Praxis als Dr. Elſter; doch glaube ich, daß man in gehobenen Volksſchulen wol noch etwas über die von ihm bezeichnete Stufe hinauskommen kann. — Schütze (2) will die Schüler ebenfalls weiter geführt wiſſen, obſchon er ſichtbar bemüht iſt, das Zuviel oder vielmehr Zuhoch zu vermeiden.

5. Verhältniß des Lieder-Curſus zum Elementar-Curſus.

Hinſichtlich des Verhältniſſes der beiden Curſe laſſen ſich nach den vorliegenden neuern Geſanglehren zwei Hauptverfahrungsweiſen unterſcheiden.

1. Der Lieder-Curſus iſt vom Elementar-Curſus abhängig. Die Lieder werden alſo nach den einzelnen Stationen des Elementar-Curſus geordnet, oder, wenn ſie fehlen, neu componirt. So behandelt z. B. Silcher im 10. Abſchnitte ſeiner Geſanglehre die halben Töne und läßt ſodann „Lieder in C-dur mit halben Tönen vermiſcht" ſingen. Im 24. Abſchnitte wird die Moll-Tonart eingeführt, und dann folgen Lieder und Choräle in Moll u. ſ. w.

So richtig dieſes, zuerſt von Natorp beobachtete, Verfahren zu ſein ſcheint, ſo iſt es doch mit dem Grundſatze, daß der Geſang zu dem Leben der Kinder in die innigſte Beziehung zu ſetzen ſei, nicht

Digitized by Google

in Einklang zu bringen. Man iſt überall gehemmt, wenn bei der Wahl der Lieder ſpeciell methodiſche Rückſichten obwalten. Ich habe das näher in Dieſterweg's „Wegweiſer" dargethan.

2. Der Lieder-Curſus iſt vom Elementar-Curſus unabhängig. Man läßt alſo beide Curſe neben einander hingehen, und ſo braucht man ſich im Elementar-Curſus nicht zu übereilen, und der Lieder-Curſus kann jeder Forderung, die von andern Geſichtspunkten aus an ihn gemacht wird, genügen. Alles im Elementar-Curſus Gewonnene wird im Lieder-Curſus ſogleich benutzt. Ich habe ein ſolches Verfahren in Dieſterweg's „Wegweiſer" vorgeſchlagen, und es iſt bereits von Schütze (2), ſo wie auch von Sattler (6) angenommen worden. „Ich halte es für zweckmäßig," ſagt Sattler, „die erſte Hälfte der Lehrſtunden zu Anſchauungs- oder Treffübungen, verbunden mit Stimmübungen, zugleich zur Erklärung der Regeln und Kunſtausdrücke zu verwenden, in der zweiten Hälfte der Stunde aber Lieder und Choräle einzuüben und zu wiederholen." Auch Noack theilt im Weſentlichen die in Rede ſtehende Anſicht. Derſelbe ſagt, es ſei durchaus nothwendig, die melodiſchen und rhythmiſchen Übungen mit paſſenden Geſängen zu verbinden, und fährt dann alſo fort: „Es würde allerdings ſehr gut ſein, wenn man hierzu — wie Natorp verlangt — immer Geſangſtücke wählen könnte, welche bei gediegenem Inhalte ſowohl in Anſehung des Rhythmus als auch der darin vorkommenden Intervalle der von den Kindern rückſichtlich jener Übungen erreichten Stufe ganz angemeſſen wären. Allein die Zahl ſolcher Geſangſtücke iſt ſehr unbedeutend und reicht für das vorhandene Bedürfniß nicht aus; es hat auch ſehr erhebliche, beinahe unüberwindliche Schwierigkeiten, zu jeder Stufe des melodiſch-rhythmiſchen Curſus paſſende und wahrhaft ſchöne Geſänge zu machen. Wir werden daher bei der Auswahl der in Rede ſtehenden Geſänge nur darauf unſer Augenmerk richten können, daß die Melodie derſelben dem Hauptumfange nach der von den Kindern rückſichtlich der melodiſch-rhythmiſchen Übungen erreichten Stufe entſpricht." Wenn auch Noack hiermit den Lieder-Curſus nicht gänzlich für unabhängig vom Elementar-Curſus erklärt, ſo ſetzt er ihn doch in eine ſo wenig beſchränkende Verbindung mit dem letztern, daß in der Praxis ſich kaum eine erhebliche Folge derſelben kund geben dürfte.

Durch die Trennung des Lieder-Curſus vom Elementar-Curſus iſt für eine erſprießliche Ordnung des Geſangunterrichts gewiß ein weſentlicher Schritt gethan worden. Ob der letzte? das iſt eine andere Frage. Ließe ſich nicht an einen freien Lieder-Curſus der Elementar-Curſus, wenn nicht ganz, ſo doch zum größten Theile anſchließen, ſo daß man doch eine organiſche Verbindung beider Curſe bewirkte, nur daß ſie das Umgekehrte der Natorp'ſchen wäre? Würde dies nicht analog ſein demjenigen, was in der neueſten Zeit auf dem Gebiete des Sprachunterrichts geſchieht? Ich hoffe auf dieſe Frage eine be-

Digitized by Google

jahende Antwort zu finden und werde ſie zu ſeiner Zeit vielleicht thatſächlich liefern.

6. Anordnung des Elementar-Curſus.

1. Für die einfachen Vorübungen, welche, ohne Anwendung der Tonzeichen, in der Unterklaſſe anzuſtellen ſind, iſt ziemlich allgemein dieſe Folge angenommen: 1) Melodiſche, 2) rhythmiſche, 3) melodiſch-rhythmiſche Übungen. Melodiſche Übungen ſind: Unterſcheiden vorgeſungener Töne ihrer Höhe nach, Nachſingen einzelner Töne, Mitſingen und Nachſingen der melodiſchen Grundformen (Tonſchluß von oben und von unten, Accord, Tetrachord, Fünferreihe, Tonleiter). Im Rhythmiſchen kommt vor: Unterſcheiden vorgeſungener Töne ihrer Dauer nach, taktgemäßes Zählen, Verbindung des Taktſchlagens mit dem Zählen. Die Verbindung des Melodiſchen und Rhythmiſchen beſteht darin, daß die melodiſchen Grundformen im Takte ausgeführt werden.

2. Sehr bedeutende Verſchiedenheiten finden ſich dagegen bei den Methodikern von dem Eintritte der Tonzeichen an. Was zunächſt das Verhältniß der Rhythmik zur Melodik betrifft, ſo werden folgende Wege eingeſchlagen: Einige machen, wie Nägeli that, die ganze Rhythmik vor der Melodik ab. Hieher gehören unter Andern Georg Wichtl (Theoretiſch-praktiſche Anleitung zum Geſangunterricht in Volksſchulen und andern Lehranſtalten. Stuttgart, 1843), der ſeinen Geſangunterricht damit anfängt, die mannichfachſten rhythmiſchen Geſtalten bis zu den 64ſteln, dem $^{12}/_{8}$-Takte, den Triolen und Sextolen ohne alle melodiſche Zuthat in einem Zuge durchüben zu laſſen, — und W. Kraußkopf (Handbuch beim Unterricht im Geſange für Lehrer und Lernende. Zürich, 1843), der ebenfalls vor dem Eintritt der Melodik faſt alle erdenklichen Taktarten, — $^{2}/_{8}$, $^{8}/_{4}$, $^{6}/_{4}$, $^{9}/_{8}$, $^{12}/_{8}$ — exercirt. — Dieſes Verfahren wird trotz des Vorganges unſeres Nägeli mit Recht für unnatürlich erklärt. H. G. Langer (Theoretiſch-praktiſche Geſanglehre für Bürger- und Landſchulen) macht zuerſt die ganze Melodik ab und nimmt aus der Rhythmik nur ſo viel herüber, als unumgänglich dazu nothwendig iſt, den melodiſchen Übungen einige Form zu geben. C. Karow (1) beginnt mit dem Accorde, alſo melodiſch, dann benutzt er die Accordtöne, das im Volksgeſange in rhythmiſcher Hinſicht Vorkommende ohne Unterbrechung daran durchzuüben (blos mit Ausnahme der Triole, welche ſpäter auftritt), worauf dann die Melodik fortgeſetzt wird. Die meiſten Andern ſchieben nach Natorp's Vorgange die melodiſchen und rhythmiſchen Übungen meiſt vereinzelt in einander, ſo daß Rhythmik und Melodik nicht nur zeitig in Verbindung treten, ſondern daß auch in beiden Gegenſtänden gleichmäßig vom Leichten zum Schweren fortgeſchritten wird; ich nenne nur Schütze, Elſter (5), Hohmann (Praktiſcher Lehrgang des Unterrichts in Volksſchulen. Schweinfurt, Wetzſtein), Silcher (3). Nach meiner Anſicht iſt dies

Digitized by Google

zuletzt bezeichnete, nach vorwaltend ſubjectiven Rüſichten geordnete Verfahren das naturgemäßeſte und zweckdienlichſte.

In der Behandlung der Melodik und Rhythmik an ſich treffen wir abermals auf große Verſchiedenheiten. Einige beginnen mit dem Accorde — Karow (1), Schütze —, Andere mit der Tonleiter, die ſie entweder ſogleich ganz geben — Elſter, Langer —, oder nach und nach entſtehen laſſen, was wieder bei Einigen von dem Grundtone aus — Wichtl, Kraußkopf —, bei Andern von der Dominante aus — Waldmann (Geſanglehre für Volksſchulen. Carlsruhe und Freiburg, 1842), Thurn (10) — geſchieht. — Die ſprungweiſen Fortſchreitungen werden von dieſem alle auf einmal eingeführt, von Jenem nur nach und nach; die Moll-Tonart tritt hier früher auf, dort ſpäter; eben ſo iſt es mit den transponirten Tonarten im Gegenſatze zu C-dur und A-moll. Einige laſſen ferner die Töne wenigſtens eine Zeit lang in ihrem abſoluten Verhältniſſe zur Tonica auffaſſen, Andere arbeiten ſogleich auf die Erkenntniß der relativen Tonentfernungen los. Und ſo gibt es noch eine Menge anderer Verſchiedenheiten, deren Aufzählung jedoch nicht hieher gehört. Ich meine, daß darauf, ob man vom Accorde oder der Tonleiter ausgehe, nicht viel ankommt, daß man die ſprungweiſen Fortſchreitungen auf verſchiedene Stationen des Curſus vertheilen müſſe, daß die transponirten Dur-Tonleitern zeitig einzuführen ſeien, zeitiger als die Moll-Tonart, und daß man kaum früh genug das Auge der Kinder an die Auffaſſung der relativen Tonverhältniſſe gewöhnen könne.

II.

Literatur.

A.

Schriften über Geſangunterricht.

1) Leitfaden zum praktiſch-methodiſchen Unterricht im Geſange vornehmlich in Volksſchulen, von C. Karow. Zweite Auflage. Bunzlau, Appun. 1843.

Der Verfaſſer zeichnet einen weiſe begrenzten, in trefflicher Stufenfolge geordneten Elementar-Curſus vor, überall muſterhafte Übungsbeiſpiele beifügend. Ob neben demſelben ein freier Lieder-Curſus gedacht iſt, darüber läßt ſich keine Angabe finden. Dies raubt jedoch der vorliegenden Schrift in Bezug auf den Elementar-Curſus nichts von ihrem Werthe.

Der Verfaſſer geht vom Dur-Accorde aus und macht an dieſem ſogleich die ganze Rhythmik durch. Dann folgt die C-dur-Ton-

Digitized by Google

leiter mit den nothwendigſten Intervallen-Übungen. Hierauf werden dem Tonica-Accorde noch der Dominanten- und der Unterdominanten-Accord beigefügt. Weiterhin ſchließen ſich die zufällig erhöhten oder erniedrigten Töne an; hernach wird zu den transponirten Dur-Tonarten übergegangen, und endlich erſcheint noch die Moll-Tonart. Das Ganze iſt auf 52 Lectionen vertheilt.

2) Praktiſcher Lehrgang für den Geſangunterricht in Volksſchulen. Bearbeitet und herausgeg. von Dr. **Friedr. Wilh. Schütze.** Dresden und Leipzig, Arnoldi 1843.

Der Verfaſſer führt den Elementar-Curſus neben einem freien Lieder-Curſus hin und gibt für beide die zweckmäßigſten Anweiſungen, in Betreff des erſtern ebenfalls das Zuviel ſorgfältig vermeidend. Nur das Eine iſt gegen meine Anſicht, daß ſelbſt in der Oberklaſſe die freien Lieder ſo lange ohne alle Benutzung der Noten eingeübt werden ſollen, als noch nicht eine ausreichende Kenntniß der rhythmiſchen und melodiſchen Verhältniſſe da iſt. Schütze geht im Elementar-Curſus ebenfalls vom C-dur-Dreiklange zu der C-dur-Tonleiter über, läßt aber dann ſogleich die C-moll-Tonleiter eintreten und ſchreitet dann erſt zu den transponirten Dur-Tonleitern fort, denen ſich zuletzt die andern Moll-Tonleitern anſchließen. Die Rhythmik iſt in einzelnen Lehrſtücken zwiſchen die melodiſchen Lectionen hineingeſchoben.

Die beiden vorſtehend genannten Geſanglehren halte ich unter den vor 1845 erſchienenen für diejenigen, welche bei methodiſcher Gediegenheit ſich am meiſten der nöthigen Beſchränkung des Stoffes befleißigen und alſo vorzüglich die Aufmerkſamkeit des Volksſchullehrers verdienen. Was ſonſt an guten Anweiſungen aus jener Zeit da iſt, z. B. die Schärtlich'ſche „Umfaſſende Geſangſchule,“ muß hier übergangen werden. Es folge nun noch die kurze Angabe und Beſprechung des aus den Jahren 1845 und 1846 mir Vorliegenden.

3) Kurzgefaßte Geſanglehre für Volksſchulen und Singchöre, von **Fr. Silcher.** Tübingen. 1845.

Abgeſehen davon, daß, wie ſchon erwähnt, der Lieder-Curſus für die ganze Schulzeit vom Elementar-Curſus abhängig gemacht wird, verdient dieſe Geſanglehre im Allgemeinen Anerkennung, ſowohl hinſichts der Beſchränkung als der Anordnung des Stoffes. „Man ſoll in dieſer Anleitung keine Unzahl von rhythmiſchen Übungen bis zur 64ſtel Note und bis zum $^{12}/_{8}$-Takt hinaus finden, keine ausgedehnten Abhandlungen über die menſchliche Stimme, über Dynamik der Töne, über ſämmtliche Muſikſchlüſſel, über zahlloſe Kunſtausdrücke, über verminderte und übermäßige Intervalle, keine mühſamen Aufzählungen von großen ganzen und kleinen ganzen, großen halben und kleinen

Digitized by Google

halben Tönen; nichts von Tonleitern, die man im Volksgeſange nicht braucht, z. B. As-moll, Fis-dur u. ſ. w.“ So erklärt ſich der Verfaſſer ſelber im Vorworte. — Die Anordnung des Materials iſt folgende: 1. Noten, Pauſen, Notengeſtell; 2. Höhe und Tiefe der Töne; 3) die Tonleiter auf dem Notengeſtell; 4) Tonſchritte; 5) die Notennamen; 6) Länge und Kürze der Töne; 7) das Taktſchlagen und die C-Leiter in den gebräuchlichſten Tonarten mit verſchiedenen Notengattungen; 8) die Taktarten der Choralmelodien; 9) rhythmiſch-melodiſche Beiſpiele im $^4/_4$-Takt in der C-Leiter; 10) die halben Töne; 11) Bildung der verſchiedenen Kreuz-Leiter; 12) Ausweichungen der Kreuz-Leiter; 13—15) rhythmiſch-melodiſche Beiſpiele im $^4/_4$, $^3/_4$ und $^3/_8$ Takte in der G-, D- und A-Leiter; 16—21) die B-Leiter bis As; 22) die Triolen; 23) Accorde; 24—27) die Moll-Tonleiter; 28) Kunſtausdrücke für das Zeitmaaß. Man wird dieſem Gange im Allgemeinen das Methodiſche nicht abſprechen können. Wenn freilich in Nr. 4 alle Intervalle der C-Tonleiter mit einem Male abgethan werden, große Septimen wie übermäßige Quarten, ſo iſt das etwas ſtark, und man begreift hierin den Verfaſſer troß dem nicht, daß er ſagt, er habe in dieſem Abſchnitte „der Ordnung und Überſicht willen alle Intervalle zuſammengeſtellt, — Einiges davon, z. B. die Sieb'te, könne auch ſpäter genommen werden.“ Wenn es auf ſyſtematiſche Ordnung und Überſicht ankam, warum ſtehen dann nicht die Triolen unter Nr. 7, während ſie jeßt als verlorener Poſten unter Nr. 24 auftreten? Es iſt immer ſchlimm, wenn ein Lehrbuch die Sachen nicht in der Folge enthält, worin ſie beim Unterrichte zu nehmen ſind. — Die den einzelnen Abſchnitten beigegebenen Liederſäßchen ſind mit künſtleriſchem Takte componirt, wie von Silcher zu erwarten.

4) Neues Schulgeſangbuch für die allgemeinen Volksſchulen des Kantons Zürich. Vom Zürcheriſchen Erziehungsrathe als obligatoriſches Lehrmittel anerkannt. Zweite Auflage. Zürich, Meyer und Zeller. 1845.

Das Ganze beſteht aus 2 Heften. Heft 1 enthält ein- und zweiſtimmige, Heft 2 drei- und vierſtimmige Lieder und andere Geſänge. Das eigentlich Methodiſche beſchränkt ſich auf die erſte Abtheilung des erſten Heftes, und vorzugsweiſe hierzu gehört die

Gebrauchsanleitung zum neuen Schulgeſangbuch für die allgemeinen Volksſchulen des Kantons Zürich. Vom Zürcheriſchen Erziehungsrathe angeordnet. Zürich, ebendaſ. 1845.

Nachdem in den erſten dritthalb Schuljahren einfache Lieder nach dem Gehör gelernt, auch leichte Takt- und melodiſche Übungen gemacht ſind, ſo treten mit dem zweiten Semeſter des dritten Schuljahres für den Elementar-Curſus die Noten ein, während zugleich noch ein halbes Jahr lang freie Lieder nach dem Gehör eingeübt werden. Die Anordnung des Elementar-Curſus iſt für das genannte Semeſter

folgende: 1) Der 2/4-Takt; die Viertelnote und Viertelpauſe. 2) Die Töne 1 und 2. 3) Der 3/4-Takt. 4) Der Ton 3. 5) Der 4/4-Takt. 6) Der Ton 4. 7) Die halbe und ganze Note; die halbe Pauſe. 8) Der Ton 5. 9) Die Achtelnote und Achtelpauſe. Der 6/8-Takt. 10) Der Ton 6. 11) Die punktirte halbe und Viertelnote. 12) Die Töne 7 und 8. 13) Der Auftakt. Alles in Noten, in C-dur, ohne Text und zwar von dem Tone 3 an ſtufen- und ſprungweiſe. Mit dem Anfange des 4. Jahres wird nun der Lieder-Curſus indem auch für ihn die Noten eintreten, von dem Elementar-Curſus abhängig, und da dieſe Abhängigkeit ein volles Jahr dauert, ſo kommt immer noch genug Mittelgut unter den Liedern vor, obſchon kluger Weiſe während der Elementarübungen des vorhergehenden Semeſters die Liederübung frei gegeben war. Der Elementar-Curſus enthält aber nun Folgendes: 1) Schlüſſel, Notennamen, ganze und halbe Töne, Tonleiter, Intervalle. 2) Erweiterung der Tonleiter nach oben und unten. 3) Erhöhte und erniedrigte Töne; unharmoniſche Tonverhältniſſe. 4) Die transponirten Tonarten. 5) Die Moll-Tonart. Hierzu überall theils Übungen ohne Text, theils Liederſätze und Lieder. Mit dem fünften Jahre hört der geſonderte Elementar-Curſus auf und die freien Lieder werden als Stoff für die Befeſtigung und Erweiterung des Erlernten benutzt.

5) Vollſtändige Volks-Geſangſchule. Theoretiſch-praktiſches Lehrbuch für Lehrer und Lernende. Durch 400 Notenbeiſpiele in Liederſätzen und Liedern erläutert, um richtiges Treffen der Töne und eine deutliche Ausſprache im Geſange zu erzielen. Von Dr. **Elſter**, Lehrer des Geſanges und Orgelſpiels am Aargau'ſchen Schullehrer-Seminar. 3 Abtheilungen. Baden, 1846. Zehnder. (à Abth. 8 3/4 Sgr.)

Abtheilung 1 und 2, welche bis jetzt nur vorliegen, enthalten einen übermäßig ausgedehnten Elementar-Curſus mit vielen zum Theil äußerſt ſchwierigen Übungen und manchem in Text oder Muſik wenig zuſagenden Liederſatze. Der Geſammtplan des Lehrganges iſt an ſich nicht zu verwerfen und die Ausführung zeugt von Fleiß. Hr. Dr. Elſter reducire das Ganze auf 1/4, und ich werde dies Viertel mit Vergnügen in Bezug auf unſere Volksſchulen näher beſprechen. Vergl. Euterpe, 1847. 1.

6) Theoretiſch-praktiſche Anleitung zum Geſangunterricht in Schulen. Oder: Über Gehör- und Stimmbildung, Unterricht über Tonzeichen, Tonleiter, Kenntniß des Taktes und Harmonielehre. Bearbeitet von **Heinr. Sattler**. Quedlinburg und Leipzig, Ernſt. (10 Sgr.)

Wie ſchon oben erwähnt, trennt der Verfaſſer den Lieder-Curſus vom Elementar-Curſus und ſichert auf dieſe Weiſe den Schülern für alle Stufen die Aneignung und den Genuß unſerer claſſiſchen Volksgeſänge. Sein Elementar-Curſus ſelbſt zerfällt wieder in 3 Curſe, von welchen jedoch der dritte für höhere Schulen beſtimmt iſt und darum hieſelbſt außer nähern Betracht bleiben mag. Im erſten Curſus werden, ohne Tonzeichen, Übungen zur Bildung des Ton- und Takt-

Digitized by Google

ſinns angeſtellt. Der zweite Curſus hat es mit den Noten zu thun. 1) Kenntniß der Noten hinſichtlich ihrer Geſtalt. Ganze, halbe Noten u. ſ. w., bis zu den 64ſteln, Alles auf einmal mit Anſchluß einiger rhythmiſchen Übungen. Das iſt nicht elementariſch. — Sogar die Sextolen treten ſogleich mit auf, wenn auch nur in einer Anmerkung. 2) Kenntniß der Noten hinſichtlich ihrer Lage auf dem Notenſyſtem. Hier werden alſo die Notennamen gelernt. 3) Kenntniß der Intervalle: a) Begriff der Intervalle, b) Benennung derſelben. 4) Treffübungen, verbunden mit Stimmübungen; a) der Tonſchluß von oben und unten, der Dreiklang, die Viererreihe, die Fünferreihe, die Tonleiter; b) die rhythmiſirte Tonleiter; c) Übung aller Intervallen, auch der böſen Septimenreihen. Dies Alles in C-dur. 5 und 6) die Haupttaktarten. 7) Punktirte Noten, Ligaturen. 8) Die Pauſen. 9) Die Vorſetzungszeichen. 10) Die am häufigſten vorkommenden Tonarten. 11) Vortrag und Ausdruck. Der beigegebenen Übungsſätze ſind wenig, und es wird alſo die eigentliche Sicherheit und Fertigkeit im Rhythmiſchen und Melodiſchen erſt nach Beendigung des in Rede ſtehenden Curſus, mithin an den freien Liedern zu gewinnen ſein. Im Allgemeinen muß man wünſchen, daß der Verfaſſer doch den Stoff mehr gegliedert, auch Rhythmik und Melodik mehr in einander geſchoben hätte. Iſt es richtig, dem Schüler die Intervalle haufenweiſe hinzuwerfen und ſie alle üben zu laſſen, bevor von einer Taktart die Rede iſt? — — Im dritten Curſus folgen Mittheilungen zur nähern Kenntniß der Dur- und Moll-Tonleiter, zur Unterſcheidung der Intervalle in kleine und große, übermäßige und verminderte, ſo wie zur Auffaſſung der Dreiklänge, Septimen- und Nonenaccorde, nebſt einigen Übungsbeiſpielen.

7) Geſang-übungsſtücke für Schulen, enthaltend 136 ein- und zweiſtimmige Übungsſtücke durch alle Intervalle, Lieder, mehrſtimmige Canons und 30 zweiſtimmige, gebräuchliche Choralmelodien. Bearbeitet von H. W. Stolze. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Hannover, Helwing. (10 Sgr.)

Nach einigen Übungen im Singen von Primen folgen die Secunden. Es werden Secunden jeder Art aufgezählt, benannt und in allen Dur- und Moll-Tonarten mittels mannichfach rhythmiſirter, ein- und zweiſtimmiger, großen Theils auch mit Text verſehener Tonſätze geübt. Ein Gleiches geſchieht alsdann mit den Terzen, Quarten, Quinten, Sexten, Septimen und Octaven. Die Zahl aller Nummern beträgt 136. — Das iſt alſo ein Elementar-Curſus, jedoch ein höherer, bei dem die Kenntniß des Tonleiterbaues, der rhythmiſchen Grundverhältniſſe, der Taktarten u. ſ. w. vorausgeſetzt wird. Die Übungsbeiſpiele unterſcheiden ſich von den plumpen, rohen Geſtaltungen dieſer Art, die man wol in andern Geſanglehren findet, zu ihrem großen Vortheil durch ihr künſtleriſches Gepräge, und laſſen ſie ſich auch, da ſie nach methodiſchen Rückſichten gearbeitet wurden, dem

Digitized by Google

Höchſten und Herrlichſten, was wir an freien Liedern haben, nicht an die Seite ſtellen, ſo werden ſie doch in Bürgerſchulen, Präparanden-Anſtalten, Seminaren, Gymnaſien — in ſolche Anſtalten gehören ſie — mit Nutzen und Vergnügen geſungen werden.

8) Theoretiſch-praktiſche Geſanglehre für Bürger- und Landſchulen, oder: Stufenweiſe fortſchreitendes Handbuch zum Gebrauch für Lehrer und Schüler beim Geſangunterrichte. Bearbeitet von **H. G. Langer**, Cantor in Waldheim, und bevorwortet von **G. A. Winter**, Oberlehrer an der Bürgerſchule zu Kirchberg. Leipzig, Im. Wöller. 1845. 12½ Sgr.

Erſte Abtheilung. Anleitung für den Geſangunterricht in Volksſchulen. A. Lehrmethode für Unterklaſſen. Hier werden ganz nette melodiſche und rhythmiſche Übungen angeſtellt, auch kleine Lieder und leichte Choräle eingeübt. Wie anfangs entſchieden ausgeſprochen wird, ſoll die Unterklaſſe „nach dem Gehöre“ ſingen, ſo daß erſt in der Oberklaſſe die Noten eintreten. Bald aber geht der Verfaſſer zur Auseinanderſetzung der Vortheile über, welche die Noten auch für die Unterklaſſe gewähren, und kommt wiederholentlich darauf zurück. Wie reimt ſich das? — Die Lieder, welche Hr. Langer der Unterklaſſe zugedacht hat, ſind, wie es ſcheint, alle von ihm ſelbſt componirt. Arme, verkrüppelte Weſen, die nie das Tageslicht hätten erblicken ſollen! Hoffentlich werden ſie ſelbſt in des Componiſten eigener Schule nicht ſehr lange ihr elendes Daſein friſten. Wie war es möglich, daß man dergleichen veröffentlichen konnte? — B. Methode im Geſangunterrichte für Oberklaſſen. 1) Anweiſung im Treffen. Zuerſt ſollen die Kinder ganze und halbe Töne mit dem Gehöre unterſcheiden lernen. Dann wird ein Ton gegeben und es heißt nun: Singt von dieſem Tone aus einen ganzen Ton; noch einen ganzen; nun einen halben; wieder einen ganzen u. ſ. w. So „finden“ die Kinder die Dur-Tonleiter, und eben ſo gleich darauf die Moll-Tonleiter. (?) Dann folgen unmittelbar die transponirten Leitern, und dieſen ſchließen ſich einige Treffübungen in C-dur an. Das iſt die Melodik. Daß hier gleich der Anfang viel zu ſchwer iſt, daß dem Ganzen die elementariſche Gliederung fehlt, ſo wie nicht minder die nöthige Vollſtändigkeit, ſolches wird Keinem entgehen, der ſich ein wenig auf dem Gebiete der Geſangmethodik umgeſehen hat. Dazu kommt, daß die zur Intervallenübung beſtimmten Tonſätze abermals höchſt unglücklich componirt ſind, — wahre Zerrbilder, jedes Anſpruches auf Schönheit baar! — Es folgt 2) Anweiſung im Takthalten und Pauſiren. Dieſer Abſchnitt iſt, wenn nicht ganz ſo unpädagogiſch, dann doch eben ſo unkünſtleriſch behandelt als der vorige. Man ſehe nur Seite 45 das lächerliche Übungsſtück für die Triolen! Ein Weiteres hierüber, ſo wie über Abſchnitt 3, welcher das „Schönſingen“ enthält, halte ich für unnütz; nur die Bemerkung, daß das Ganze einer gänzlichen Umarbeitung bedarf, um jemals brauchbar zu werden, will ich noch ausdrücklich ausgeſprochen haben. —

Digitized by Google

Unter B. liefert Hr. **Langer** noch eine Reihe von Liedern, alle von eigener Erfindung, wie es ſcheint.

9) Geſangunterricht für Elementarſchulen zur Beförderung der religiöſen Jugendbildung. Von **Joh. Nep. Huber**, Pfarrer in Waltersweier bei Offenburg, Verf. des Clavierunterrichts nach heuriſtiſcher Methode. Carlsruhe, Herder. 1846. gr. 8. (XII und 111 S. 16 Sgr.)

I. Melodik. II. Rhythmik. III. Dynamik. IV. Schulgeſänge. V. Kirchengeſänge. Dies iſt die Überſicht des Inhalts. Aus der Stellung von II zu I folgt, daß ſämmtliche melodiſche Übungen an Tönen von gleicher Dauer angeſtellt werden. In Bezug auf reine Treffübungen möchte das zu toleriren ſein. Allein der Verfaſſer hat von Anfang an, „um dem Unterrichte mehr Reiz zu geben, aber auch aus höhern Rückſichten" Texte untergelegt; ſo ſind kleine Geſänge, wenn auch von noch ſo geringem Umfange, entſtanden, und daß dieſe alle des rhythmiſchen Lebens baar ſind, das kann vom Standpunkte der Kunſt aus, mit der doch die Pädagogik niemals in Widerſtreit treten darf, unmöglich gebilligt werden. Wie löblich auch die Abſicht des Verfaſſers ſei, die ſich namentlich in der vom Hauche ächter Frömmigkeit durchwehten Vorrede ausſpricht, ſo iſt und bleibt es doch ein Mißgriff, wenn Sätze wie dieſer:

3 4 4 3 5 6 6 5 8 7 7 8
Lob, Ruhm und Preis ſei unſerm Gott in Ewigkeit!

geſungen werden, und noch dazu in ihrer großen Anzahl. Muß denn zu der melodiſchen Dürftigkeit noch die rhythmiſche Armuth kommen, um das Maß des künſtleriſch Richtigen voll zu machen? — — Warum wurden nicht, nach der Weiſe Natorp's, Schütze's und Anderer Querdurchſchnitte gemacht, ſo daß die melodiſchen und rhythmiſchen Lehrſtücke hätten in einander geſchoben werden können? — Die Melodik an ſich iſt ſo geordnet: 1) Töne der Tonica, der Unterdominante, der Dominante. 2) Erweiterung der Tonleiter. 3) Leittöne der Tonica, der Unterdominante, der Dominante. 4) Töne der Moll-Tonica, Unter- und Ober-Dominante. 5) Leittöne der Moll-Tonart. 6) Übergänge. 7) Umſetzung der Tonarten. Das iſt eigenthümlich und Zuſtimmung verdienend. Auch die Rhythmik hat eine umſichtige und geſchickte Behandlung gefunden; desgleichen die Dynamik. Das Ganze iſt in Ziffern! „Nicht als würde der Werth der Noten verkannt, ſondern lediglich aus dem Grunde, weil das Ziffernſyſtem für die Kinder zum Nachſchreiben am leichteſten und zur Kenntniß der diatoniſchen Tonſtufen in allen Tonarten am einfachſten iſt. Will man jedoch das Notenſyſtem zur Bezeichnung der Töne einführen, ſo werden ſich im Verlaufe genug Anreihungspunkte dazu darbieten." Solche Punkte ſind auch hier und da angegeben; allein es bleibt unter allen Umſtänden eine ſchwierige Aufgabe, nach einer dem Ziffernſyſtem huldigenden Anweiſung das Notenſyſtem zu lehren. — Der unter IV. erwähnten Schulgeſänge ſind 14, dem Anſchein nach alle

Digitized by Google

von des Verfaſſers Compoſition mit Ausnahme von Nägeli's „Lobt froh den Herrn;" ſelbſt die „goldne Abendſonne," die doch in ganz Deutſchland und der Schweiz nach Nägeli's claſſiſcher Melodie geſungen wird, iſt hier neu geſetzt. Meinem Princip iſt das, wie der Leſer ſich ſchon ſelber geſagt haben dürfte, nicht gemäß. An „Kirchengeſängen" finden ſich 20 Nummern, darunter mehrere „alte Melodien, die durch ihren frommen Sinn das Gemüth anſprechen," auch Einiges von Stadler und Vogler.

Als Motto des Ganzen iſt die Stelle des Auguſtin gewählt: „Mit dem lieblichen Klange des Liedes zieht ſich das Wort Gottes in's Herz. Die Seele wird hinaufgeſchwungen und fühlt mehr die Wahrheit, den Ton und das Leben ihrer Lehre."

10) Praktiſche Schule für den Volksgeſang. Herausgegeben von **Carl Thurn**, Muſiklehrer der beiden Großherzogl. Seminare zu Friedberg. I. Heft: Vorübungen. II. Heft: Liederſammlung. Friedberg, Bindernagel.

Vorjetzt will ich nur im Allgemeinen auf dieſes Werkchen aufmerkſam machen, da die Gebrauchsanleitung zwar angekündigt, mir aber noch nicht zugegangen iſt. Nach dem vorliegenden Übungsmaterial zu urtheilen, wird dieſe Geſangſchule jedenfalls zu den — beſten zu zählen ſein. Ich werde, ſo Gott will, im nächſten Jahre die Freude haben, näher darüber zu berichten.

Noch wünſche ich die Aufmerkſamkeit zu lenken auf folgendes, im Jahre 1844 erſchienenes Werkchen:

11) Vorübungen zu dem Geſangunterrichte in Volksſchulen. Von **Noack**. Chemnitz und Schneeberg, Gödſche.

Zwar liegen mir dieſe Übungen nicht vor, der Name des Verfaſſers läßt aber Gutes erwarten.

B.

Sammlungen von Geſängen.

(Mit Weglaſſung alles im vorjährigen Verzeichniſſe Enthaltenen.)

1. Für Kinderſtimmen.

12) Kindergärtchen. Auswahl von ein- und zweiſtimmigen Geſängen nebſt Gebeten für das zartere Jugendalter. Herausgegeben von **Ludwig Erk** und **Wilhelm Greef**. Eſſen, Bädecker. 1843. 10 Sgr.

Bedarf, wie alle Erk'ſchen Sammlungen, keiner beſondern Empfehlung. Vergl. Euterpe, 1844.

Digitized by Google

13) Deutſcher Liedergarten. Auswahl von ein-, zwei-, drei- und vierſtimmigen Liedern für Mädchenſchulen. In 3 Heften herausgegeben von **Ludw. Erk** und **Auguſt Jacob.** 2. Heft: 82 Lieder enthaltend. Eſſen, Bädecker. 1846. (3½ Sgr.)

14) Sängergruß. Lieder verſchiedenen Inhalts mit ächten deutſchen Volksweiſen und neuen Compoſitionen von **D. Braune, Fr. Cramer, W. Gährich** und A., gedichtet und für den ein-, zwei- und dreiſtimmigen Geſang in Schulen, wie auch in kleinern Sängerkreiſen, herausgegeben von **A. L. Lua.**

Enthält lauter Neues, und das Neue iſt gut. Vgl. Euterpe, 1844.

15) Liederbuch für Kleinkinderſchulen und die untern Claſſen der Elementarſchulen mit Melodien, Gebeten, Bibelſprüchen, Denkverſen, Spielen, der Methode der Erziehung und des Unterrichts in der Kleinkinderſchule, einer Anleitung, ſolche Schulen zu errichten, und Selbſtprüfungsfragen für Kleinkinder-Lehrerinnen. Herausgeg. von **Theodor Fliedner,** Pfarrer zu Kaiſerswerth am Rhein. Zum Beſten der daſigen Diaconiſſen-Anſtalt. Zweite Auflage. 15 Sgr.

Ein wohl zu beachtendes Büchlein. Vergl. Euterpe, 1843.

16) Lieder für die Jugend mit Begleitung des Pianoforte. In Muſik geſetzt von **A. E. Grell.** 2 Hefte, jedes zu 5 Sgr. Berlin, Trautwein.

Eine köſtliche Gabe für häusliche Kreiſe. Vergl. Euterpe, 1845.

17) Die bekannteſten und vorzüglichſten Choräle der evangeliſchen Kirche, dreiſtimmig geſetzt für 2 Soprane und Alt, nebſt untergelegten Texten. Zunächſt für Schulen beſtimmt. Herausg. von **Ludwig Erk.** I. Heft, 25 Choräle enthaltend. Eſſen, Bädecker. 1847. (1½ Sgr.)

Etwas Vorzügliches in ſeiner Art.

18) Liederkranz für deutſche Schulen. Eine Sammlung ein-, zwei- und dreiſtimmiger Schullieder, nebſt Anhang zweiſtimmiger Choräle. Von **C. F. Köppel.** Halle, Schwetſchke und Sohn, 1846. (10 Sgr.)

Eine reichhaltige Sammlung von Altem und Neuem. Leider iſt nicht alles Neue gut. Namentlich ſind die dreiſtimmigen Sachen zum Theil gar übel geſetzt.

19) 60 ein-, zwei-, drei- und vierſtimmige Lieder für Volksſchulen, geſammelt von **H. Stadtländer,** Cantor zu Marſchacht. Zum Beſten der Volksſchullehrer-Wittwenkaſſe. Lüneburg, Engel. 1846. kl. 8. (65 S. 7½ Sgr.)

Eine im Ganzen gelungene, ſchön gedruckte Sammlung, Lieder von Nägeli, Zieger, Hildebrand, Webemann, Schulz, Silcher, Nettelmann, Gäbler, Hartmann, Gersbach, Schröder, Erk, Gläſer, Stolze, Berner, Mozart, Call, Luiſe Reichardt, Abela, Ringhardt, Flemming und Ungenannter, auch einige Volkslieder und Choräle enthaltend. Vergriffen hat ſich der Sammler nur in Nr. 2, welches für kleine Kinder in Hinſicht auf Melodie, Harmonie und Text ungenießbar iſt.

Digitized by Google

2. Für gemiſchten Chor.

20) Geſangbuch für kirchliche Chöre, enthaltend Lieder und Geſänge für den kirchlichen Gottesdienſt, ſo wie für alle höhern Feſte und übrigen Feierlichkeiten. Nach dem Kirchenjahr geordnet und in Muſik geſetzt für Sopran-, Alt-, Tenor- und Baßſtimmen. Auf Veranlaſſung des Kirchengeſang-Vereins in Zürich geſammelt und herausgegeben von **C. F. Baumann.** 10 Hefte, Partitur und Stimmen. Heft 1: Advent und Weihnachten. Heft 2: Paſſionszeit. Heft 3: Oſtern und Himmelfahrt. Heft 4: Pfingſten. Heft 5: Communion und Confirmation. Heft 6: das bürgerliche Kirchenjahr. Heft 8: Begräbnißgeſänge. Heft 9 u. 10: Sonntäglicher Gottesdienſt. (Heft 7 liegt nicht vor.) Jedes Heft in Partitur 5/8 Thlr., in Stimmen 1/2 Thlr.

Eine reiche Auswahl aus den Werken älterer und neuerer Meiſter, im Ganzen von mittlerer oder geringer Schwierigkeit. Vergl. Euterpe, 1845.

21) 100 dreiſtimmige Figuralgeſänge oder ſogenannte Arien für alle Feſte und feſtliche Veranlaſſungen im kirchlichen Leben. Herausgeg. von **F. A. L. Jacob.** Leipzig, G. Mayer. (20 Sgr.)

Wird überall, wo es an Tenören fehlt, willkommen ſein. Vergl. Euterpe, 1846.

22) Geiſtliche Lieder und Motetten für den gemiſchten Chor und Orgel oder Pianoforte ad libitum. Für Geſangvereine, insbeſondere für kirchliche Sängerchöre, zum gottesdienſtlichen Gebrauch an Sonn- und Feſttagen u. ſ. w., componirt von **G. Siebeck**, Cantor und Muſikdirector zu Gera. Erſtes Heft, enthaltend 7 Lieder und 3 Motetten. Eisleben, G. Reichardt. 1 Thlr. 10 Sgr.

Allen kleinern und mittlern Choranſtalten zu empfehlen. Vergl. Euterpe, 1846.

23) Liederbuch für Turner. Herausgegeben von **W. Looff.** Mit Melodien, größtentheils vierſtimmig geſetzt, verſehen von **J. G. Hoyer.** Aſchersleben, E. Laue.

Friſche Lieder für friſche Geſellen. Vergl. Euterpe, 1845.

24) Kern des deutſchen Kirchengeſanges. Eine Sammlung von 200 Choralen, meiſt aus dem 16. und 17. Jahrhundert in ihren urſprünglichen Tönen und Rhythmen. Mit alterthümlicher Harmonie, vierſtimmig zum Gebrauche für Kirche und Haus. Herausgegeben von Dr. **Layritz.** Nördlingen, Beck. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Für die Sache der Choralreform von Wichtigkeit. Die Choräle ſind, wie ſchon der Titel ſagt, „aus der Blüthezeit wie der geiſtlichen Dichtkunſt, ſo der geiſtlichen Tonkunſt, wo die geſammte, dermalen kaum mehr gekannte Herrlichkeit des proteſtantiſchen Kirchengeſanges — hinſichtlich der Melodie im friſcheſten, lebenvollſten, volksmäßigen Rhythmus, hinſichtlich der Harmonie im ſtrengen Feſthalten an der Mannigfaltigkeit der kirchlichen Tonart, in der entſchiedenen Vorliebe für den Ernſt und die Kraft der Conſonanzen, in der ſorgfältigſten melodiſchen Führung endlich, nicht nur der Grundſtimmen, ſondern auch der Mittelſtimmen — auf das Vollſtändigſte ſich entfaltete.“

Digitized by Google

25) Chorlieder von Nägeli. Heft VIII. Zürich, Nägeli. Leipzig, Hofmeiſter. 12 Nummern verſchiedenen Inhalts. Neue Ausgabe.

26) Sangweiſen und Saitenſpiel zum „Chriſtbaum in M. Luther's Kinderſtube." Zuſammengeſtellt von Karl Reinthaler. Erfurt, im Martinsſtifte.

Eine treffliche Sammlung erprobter alter und neuer Geſänge, theils auch für eine Singſtimme mit Pianoforte. Der vollſtändige Titel des „Chriſtbaums" iſt: Adam und Chriſtus, oder der Chriſtbaum u. ſ. w. Ein Weihnachtsbüchlein für Chriſtenkinder, von Karl Reinthaler. Erfurt, im Martinsſtifte, in verſchiedenen Ausgaben. Vergl. über dieſes werthvolle Büchlein Euterpe, 1845.

27) Evangeliſches Choralbuch. Eine Auswahl der vorzüglichſten Kirchenmelodien älterer und neuerer Zeit in den urſprünglichen Tönen und Rhythmen, für den kirchlichen und Privat-Gebrauch, zunächſt aber als Beitrag zu der im Königreiche Bayern bevorſtehenden Choralbuchs- und Geſangbuchs-Reform, in Verbindung mit Jahn, Herzog, Güll bearbeitet und herausgegeben von W. Ortloph. München, 1844. Lit.-artiſt. Anſtalt.

Der Melodien ſind 80. Die Herausgeber verkennen nicht die Schwierigkeiten der Choralreform, dringen aber darum nur mit deſto größerm Ernſte auf dieſe. „Wir wollen," ſo ſagen ſie, „auch nicht bergen, daß viel Mühe, ein unabläſſiger Ernſt und unermüdete Ausdauer dazu erforderlich ſind, wenn das Verſäumte wieder eingebracht und das vorgeſteckte Ziel erreicht werden ſoll. Allein wir fragen: Iſt der Preis nicht der Mühe werth? Wo gedeiht etwas Gutes unter der Sonne, das nicht unter viel Seufzen gepflegt und mit unzähligen Schweißtropfen befeuchtet werden müßte!" Vergl. Euterpe, 1845.

3. Für Männerſtimmen.

(Nur für die Kirche Geeignetes.)

28) Sammlung mehrſtimmiger Geſänge für Männerſtimmen von verſchiedenen Componiſten. Herausgeg. von Ludw. Erk. Erſtes Heft, 65 Geſänge enthaltend. Vierte, verbeſſ. und verm. Auflage in Partitur und Stimmen. Eſſen, Bädecker. 1847. Partitur 20 Sgr., jede einzelne Stimme 10 Sgr.

Die kirchlichen Geſänge beginnen mit Nr. 35.

29) Feſt-Hymne von E. F. Gäbler. Op. 9. Berlin, Trautwein.

Wurde in Weißenfels am vorjährigen Miſſionsfeſte zu großer Erbauung der Zuhörer aufgeführt.

30) Motette, für vier Männerſtimmen componirt von A. Steinicke. Stettin, Frieſe Nachfolger. Partitur 5 Sgr., Stimmen 5 Sgr. (Auch für gemiſchten Chor zu haben.)

Einfach und würdig, an B. Klein erinnernd. Vrgl. Euterpe, 1846.

Digitized by Google

31) 3 Geſänge für Männerſtimmen, componirt von **C. L. Drobiſch**. Op. 55. Augsburg, Böhm. Partitur und Stimmen 1 fl. 12 Kr.

Schullehrer-Geſangvereinen zu empfehlen. Vergl. Euterpe, 1846.

32) Zwölf kleine Motetten für vier Männerſtimmen (für verſchiedene Zeiten des Kirchenjahres) von **A. E. Grell**. Op. 36. Partitur 20 Sgr., Stimmen 20 Sgr.

In einem ſehr edlen, dem Alterthümlichen genäherten Style geſchrieben; zur Heranbildung für das Verſtändniß und den Genuß altclaſſiſcher Muſik, daher den Schullehrer-Vereinen beſonders zu empfehlen. Für kirchliche Aufführungen leider zu kurz. Vergl. Euterpe, 1846.

33) Leicht ausführbare Kirchenmuſik, zunächſt für Hochſchulen, Gymnaſien und Seminare. Zwei Motetten, für vier Männerſtimmen (oder auch für gemiſchten Chor) mit willkürlicher Orgelbegleitung componirt von **E. D. Wagner**. Op. 6. 1. 2. Jede Motette in Partitur ⅔ Thlr,, in Stimmen ⅓ Thlr.

Für kleine Vereine ganz paſſend; würdigen Styls. Vergl. Euterpe, 1846.

Digitized by Google

XII.

Das Turnen.

Bearbeitet

von

C. Schulze.

I. Einleitende Sätze.

1. Glückſeligkeit des Menſchen auf Erden iſt aller Erziehung und alles Unterrichts nächſter Zweck.
2. Der Menſch iſt ein Doppelweſen; — er hat Körper und Geiſt.
3. In der gleichmäßigen Ausbildung dieſes Doppelweſens liegt das Geheimniß der Glückſeligkeit.

II. Turnziele.

4. Das Jahrhunderte hindurch fortwuchernde Mißverhältniß zwiſchen geiſtiger und leiblicher Ausbildung aufzuheben, — das iſt das eine Turnziel.
5. Mit feſter Hand einige faule Flecken aus der heutigen Erziehung ſchneiden zu helfen, als da ſind: Genußſucht und Modegeckerei, — Unkeuſchheit in Wort und That, — Ungehorſam und Eigenſinn, — Kaſtengeiſt und Gleichgültigkeit gegen das Vaterland, — Mangel an Charakterſtärke und Gottſeligkeit —: das zweite Turnziel.
6. Das Schwert roſtet jetzt, die Pflugſchar iſt blank; — der deutſche Turnplatz aber iſt die Schmiede, wo Arm und Herz und Sinn geſtählt werden für künftigen Kampf: — das dritte Turnziel.

III. Turnarten.

7. Es ergeben ſich ſomit folgende Turnarten: 1) das Schulturnen, 2) das Kriegsturnen, 3) das Krankenturnen. Hierzu laſſen ſich noch rechnen: 4) das Geſundheits- und 5) das Schönheits-Turnen.

Digitized by Google

IV. Der menſchliche Körper.

8. Der Körperbau und die Körperkräfte des Menſchen dürfen in einer Turnlehre nicht oberflächlich berückſichtigt werden.
9. Muskeln, Sehnen und Nerven ſtehen in gegenſeitiger Beziehung zu einander.
10. Der Menſch beſitzt von Natur die Neigung, die Muskeln zu gebrauchen.
11. Die Muskelthätigkeiten ſind größtentheils als die Grundlage des menſchlichen Handelns überhaupt anzuſehen, daher ihre Übung von großer Bedeutung.
12. Alle Turnthätigkeiten laſſen ſich auf folgende drei Grundthätigkeiten der Glieder zurückführen: auf Hangen, Stemmen und Liegen.

V. Gegenſtand des Turnens.

13. Freiübungen. Sie ſind das unerſchöpfliche ABC des Turnens. Alle Glieder werden hierdurch für das eigentliche Turnen vorbereitet. Dazu gehören Übungen im Stehen, Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen, Drehen und mannichfaltige Arm- und Handübungen.
14. Hangübungen. Sie begreifen Hangen, Hangeln, Zuckhangeln, Hangſchwingen und Hangdrehen an Leiter, Maſt, Stange, Seil, Schwingel, Barren, Reck und Rundlauf.
15. Stemmübungen. Sie begreifen: Stehen auf verſchiedenen Geräthen (Stelzen, Schlittſchuhen), Knieſtehen, Sitzen (Reiten und Fahren), Armſtehen, Handgehen, Handhüpfen, Schwungſtützen und Drehſtützen an Barren, Reck, Schwingel, Schwebebaum, Leiter und Seil.
16. Liegeübungen. Dazu gehört insbeſondere das Schwimmen.
17. Gemiſchte Übungen. Hanteln (Fechten), Reif- und Seil-Springen, Stabübungen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Schieben, Heben, Tragen und Ringen.

VI. Turnanſtalten.

18. Nach den verſchiedenen Turnzwecken und in Betracht der verſchiedenen örtlichen Verhältniſſe unterſcheidet man: Öffentliche Turnanſtalten, Turngemeinden, Schulturnplätze, Privatturnanſtalten, Soldaten- und Kranken-Turnanſtalten und Mädchen-Turnplätze.
19. Unter allen Anſtalten behaupten die öffentlichen Turnanſtalten den erſten Rang.

VII. Turnlehrer.

20. Der Turnlehrer muß religiös, ſittlich-rein und charakterreif, halber Arzt und ganzer Erzieher, turnkundig und turnfertig, körperfriſch und körperkräftig ſein.

VIII. Unterrichtsweiſe.

21. Aller Unterricht muß erziehend ſein. Daher berückſichtige das Turnen vorzugsweiſe die im §. 5 ausgeſprochenen Erziehungsfehler der Jetztzeit.

22. Die Turnbildung ſei eine allſeitige. Nicht vorzugsweiſe Kraftübungen, nicht vorzugsweiſe Gelenkigkeitsübungen. — Der Turner ſei weder rechts noch links.

23. Das Turnen geſchehe naturgemäß. Alle Übungen müſſen den Entwickelungsgeſetzen und Beſchaffenheiten des menſchlichen „Organismus" gemäß geſchehen. Nicht zu viele, zu lange und zu ſchwierige Übungen auf einmal.

24. Man ſehe bei der Wahl der Übungen vornehmlich auf: Alter, Kraft, Geſchlecht, Turngeſchick und Turngeſchicklichkeit des Einzelnen.

25. Höchſt nothwendig iſt eine zweckmäßige Folge der Übungen. Die Vorſchule für ein wahrhaftes Turnen ſind die mit Gründlichkeit zu treibenden Freiübungen. Darauf mögen leichtere Übungen am Reck und Barren und einige gemiſchte Übungen, endlich in bunter, doch bündiger Folge alle denkbaren und ausführbaren Übungen folgen.

26. Das Turnen geſchehe nach einem durchdachten Unterrichtsplane. Die ganze Turnerſchaar werde in mehrere nach Alter und Turnfertigkeit geſchiedene Abtheilungen und dieſe in leicht überſehbare Züge getheilt. Dieſe wechſeln an den einzelnen Geräthen nach einer beſtimmten Zeit und einer beſtimmten Ordnung, wobei noch beſonders zu beachten, daß dieſelben Körperthätigkeiten nicht wiederholt geübt werden dürfen und daß nach erſchöpfenden Übungen wieder ruhigere folgen müſſen.

27. Die Turnübungen ſollen zweckmäßig ſein. Nur das wahrhaft Bildende verdient Beachtung. Keine Turnalfanzereien und kein Schauſpielgepränge.

28. Jede Übung werde vollkommen, d. h. richtig und ſchön ausgeführt. Man ſehe genau auf vollſtändige Ruhe der nicht turnenden Glieder.

29. Der Turner turne mit Bewußtſein. Er muß wiſſen, auf welchen Kunſt- und Handgriff es beſonders ankommt und welche Körpertheile dabei in Thätigkeit ſind.

30. Man halte ſtreng auf Wiederholung der eingeturnten Übungen, ſonſt geht die turneriſche Durchbildung verloren.

31. Der Turnwart mache durch deutſche und deutliche Worte, durch Vorturnen und Hülfengeben die Übung begreiflich.

IX. Turngeſetze.

32. Ordnung und Geſetzmäßigkeit müſſen auf dem Turnplatze durchaus gewahrt werden.

Digitized by Google

33. Die Geſetze müſſen, wie jedes gute Geſetz, kurz und bündig und ihrer ſo wenig als möglich ſein. „Mit wenig Geſetzen regiert man wohl."
34. Die Turngeſetze und die Turnordnung von Jahn ſind bis heute durch keine beſſern erſetzt worden und werden, wie billig, immer in Brauch bleiben.
35. Jeder Turner muß die Turngeſetze in Händen haben.

X. Turnplatz.

36. Der Turnplatz muß eben, trocken, groß genug, mit Bäumen umpflanzt, umhegt, nicht zu weit von und nicht zu nahe vor der Stadt ſein.

XI. Turngeräthe.

37. Die Turngerüſte müſſen überſichtlich und mit Rückſicht auf den Sonnenſtand aufgeſtellt werden.
38. Die beweglichen Geräthe müſſen in einem nahen Turnſchuppen vor Wind und Wetter und Dieben ſicher liegen.
39. Die bis jetzt auf deutſchen Turnplätzen vorkommenden Geräthe ſind:

a) für die Hangübungen:
1) Hangleiter, 2) Hangſtrickleiter, 3) ſchräge, ſenkrechte und wagerechte Leiter, 4) Hangrechen, 5) Stange (Lehn-, Kletter- und Schwebe-Stange), 6) Maſt (Kletter- und Lehnmaſt) — Einbaum, Zweibaum oder Vierbaum —, 7) Tau (Knoten-, Sproſſen-, Enter-Tau), 8) Enterbaum, 9) Kletterdiele, 10) Klimmwand, 11) Klimmel, 12) Rundlauf, 13) Sturzſchwingel, 14) Streckſchaukel, 15) Reck.

b) für die Stemmübungen:
16) Barren, 17) Stemmbalken, 18) Kantentreppe, 19) Sturmlauf, 20) Schwebebaum, 21) Stelzen, 22) Schwingel, 23) Bock.

c) für die gemiſchten Übungen:
24) Hanteln, 25) Reiſe, 26) Schockkiſſen, 27) Gerkopf, 28) Ziehtau, 29) Springel, 30) Kraftmeſſen.

XII. Turntracht.

40. Die Turntracht muß leicht, weit, einfach, dauerhaft und billig ſein.

XIII. Turnzeit.

41. Die beſte Zeit iſt an den ſchulfreien Nachmittagen Mittwoch und Sonnabends um 5 oder 6 Uhr.
42. Für den Turner muß es keine Jahreszeit geben. Auch im Winter wird geturnt.

Digitized by Google

Literatur.

A. Das Turnſchriftenweſen iſt ſeit 1793 bereits in ſein „drittes Stadium" getreten. Wenn die Beſtrebungen eines Guts-Muths und Vieth mehr auf Kräftigung des Körpers und Erholung des Geiſtes berechnet waren; — wenn die Jahn'ſche Schule (1810) mehr eine Bethätigung des Franzoſenhaſſes war: — ſo macht ſich jetzt der pädagogiſche Geſichtspunkt — der erziehende Einfluß des Turnens geltend.

Die Einführung dieſes neuen Unterrichtszweiges in die deutſchen Schulen läßt ein allgemeines und tiefes Nachdenken der Lehrerwelt über denſelben erwarten. Und in der That iſt man ſchon emſig damit beſchäftigt, Bauſteine zum Aufbau einer guten Turnunterrichtslehre zu ſammeln und zuzurichten. Auch das verfloſſene Jahr hat uns manche brauchbare Gabe dieſer Art für unſere Turnplätze gebracht.

Dem Verſprechen des „Jahresberichts" gemäß führe ich zuvörderſt der Vollſtändigkeit wegen alle im Jahre 1846 erſchienenen Turnſchriften an, wobei ich noch bemerke, daß die Titel der unten beurtheilten Bücher hier abgekürzt ſind.

I. Vor allen Dingen ſei der drei bis jetzt erſcheinenden Turnzeitungen ehrend gedacht:

1) Der Turner, Zeitſchrift gegen geiſtige und leibliche Verkrüppelung, von **Kirſten**. Dresden, bei Gottſchalck. Monatlich 2 Nummern. 1 Thlr.

2) Turnzeitung von **Euler** und Dr. **Lamey**. Carlsruhe, bei Groos. Monatlich 1 Bogen gr. 8. 1 Thlr.

3) Nachrichtsblatt für Deutſchlands Turnanſtalten und Turngemeinden, von **Ravenſtein** und **Mülot**. Frankfurt a. M., bei Sauerländer. gr. 8. 12 Nummern à ½ Bogen. 10 Ngr.

II. Schulturnſchriften.

4) Pädagogiſche Turnlehre von **M. Kloß**.

5) Gymnaſtiſche Schule von **F. Schwarz**.

6) Die Gymnaſtik. Faßliche Anweiſung zu gymnaſtiſchen Übungen. Enthält das Turnen, Schlittſchuhlaufen, Schwimmen, Rudern, Reiten, Fahren, Schießen, Jagen. Von **J. Kuntze**. Nach **Walker** bearbeitet. Mit vielen Holzſchn. 8. VIII u. 214 S. Peſth, Verlagsmagaz. 1 Thlr.

7) Guts-Muths Gymnaſtik für die Jugend, neu eingeführt von **F. W. Klumpp**. 3. Abth. 1. Hälfte. gr. 8. 192 S. Stuttgart, bei Hoffmann. Geh. 15 Ngr.

III. Zur Würdigung des Turnens.

8) Das Turnen, eine beachtenswerthe Zeitfrage. Zunächſt für Hannover erörtert von Dr. **A. H. Räbbelen**. Hildesheim, Finke'ſche Buchhandl. gr. 8. 40 S. ¼ Thlr.

9) Über den ſittlichen Einfluß des heutigen Turnens, von **F. Walter**.

10) Über das Turnen, vom phyſiologiſch-ärztlichen Standpunkte, von Dr. **H. E. Richter**, Prof. Medic. in Dresden. (Nr. 9—11 des „Turners.") Mit eingedruckten Holzſchnitten. gr. 8. Dresden, bei Gottſchalck. 6 Ngr.

Digitized by Google

IV. Merkbüchlein.

11) Turnbüchlein für Mädchen, oder Leitfaden bei den gymnaſtiſchen Übungen der weiblichen Jugend, von Th. H. Hofen. Magdeburg, bei Heinrichshofen. kl. 16. XXIV und 112 S. ⅓ Thlr.

12) Plauenſches Turnerbuch.

13) Turnübungen und Turnlieder. Fulda.

14) Cöthenſches Turnerbuch.

V. Äußere Einrichtungen beim Turnen betreffend.

15) Andeutungen u. ſ. w. von Ravenſtein.

16) Der Wunderkreis von Rädelius.

17) 24 Turnlieder, componirt von B. E. Philipp. 1 Hft. 3 Ngr. Breslau, bei Leuckart.

B. 1) Pädagogiſche Turnlehre, oder Anweiſung, den Turnunterricht als einen weſentlichen Theil des allgemeinen Erziehungs- und Unterrichts-weſens zu behandeln. Für Lehrer und Erzieher bearbeitet von Moritz Kloß, Cantor und Lehrer am Stiftsgymnaſ. und Vorſteher der Turn-anſtalt in Zeiz. Mit 1 Taf. Abbild. Zeitz, bei Schieferdecker. gr. 8. VIII und 199 S.

Unſtreitig nimmt unter allen im verfloſſenen Jahre erſchienenen Schriften dieſes Buch den erſten Rang ein. Obſchon in den Schriften Guts-Muth's, Jahn's, Eiſelen's, Lübeck's und Spieß's ſchon „pädagogiſches Material" genug vorhanden, ſo hat doch der Verfaſſer vorliegenden Buchs das Verdienſt, zum erſten Male über-ſichtlich und mit Sachkenntniß daſſelbe an einander gereiht zu haben. — Der Zweck der Schrift iſt in der Vorrede angegeben. Es ſoll „ein Verſuch ſein, Alles zu behandeln, was dem Lehrer in techniſcher und pädagogiſcher Beziehung bei Leitung oder Beaufſichtigung der Leibes-übungen zu wiſſen nöthig ſein dürfte." — Der Verfaſſer nennt ſein Werk ſelbſt nur einen Verſuch; und in der That dürfte es auch der nur ſein. Die Abſicht, ein wohlfeiles Turnbuch zu liefern, hat der Vollſtändigkeit und Ausführlichkeit einzelner Abſchnitte Eintrag gethan. Ein wirkliches Handbuch für Turnlehrer iſt es wenigſtens nicht. — Das ganze Werk zerfällt in 2 Theile, in einen allgemeinen und in einen beſondern. §. 1, Geſchichtliches und Begriffliches der Turnkunſt, könnte vollſtändiger ſein. Namentlich fehlt eine kurze Darſtellung der Gymnaſtik der Alten. §. 2—8 ſind zum Theil ſehr „encyclopädiſch," was keineswegs ein Tadel ſein ſoll. Nur hätte, wie die unten beurtheilte Schrift von Walter thut, der ſittliche Ein-fluß des Turnens ausführlicher beſprochen werden ſollen. §. 8, Grund-ſätze des pädagogiſchen Turnunterrichts, ſchmecken zum Theil nach Zer-renner'ſcher Methodik und ſind nicht vollſtändig. §. 9—12 ſind ganz gut gehalten. Kurze und vollkommen genügende Angaben über Turn-geräthe findet der Lehrer in §. 13. In einer allgemeinen, — nicht

Digitized by Google

blos preußiſchen — Turnlehre könnte §. 14 mit ſeinen 3 Regierungserlaſſen fehlen. Die im §. 15 aufgeworfene Frage, ob jeder Schüler der öffentlichen Schule verpflichtet werden kann und ſoll, dem Schulturnunterrichte beizuwohnen, wird nach des Verfaſſers Meinung mit Recht bejaht. §. 16—19 ſind ganz zweckmäßig. §. 20 gehört eigentlich zu §. 7. §. 21, das Turnen der Mädchen, enthält recht brauchbare Winke. Es folgt im §. 20 eine Überſicht über die Turnliteratur mit belobenden oder tadelnden Zuſätzen. Die bedeutenderen Schriften ſind durch längere Beurtheilung hervorgehoben. Nur wäre eine Berückſichtigung der „ältern Literatur" in einem Turnwegweiſer am Platze geweſen. — Im 2. Theile hat der Verfaſſer bei jeder Turnübungsart mit lobenswerther gedrängter Kürze 1) den Begriff und die Aufgabe, 2) das Unterrichtsverfahren, 3) den Übungsſtoff derſelben mit Anführung der hauptſächlichſten, bildendſten Übungen, und wo es nöthig war, 4) die Übungsgeſetze hingeſtellt. Auch das Schwimmen iſt berückſichtigt.

Faſſen wir unſer Urtheil über dieſe Schrift zuſammen, ſo lautet es: Brauchbar und empfehlenswerth, ſo lange kein umfaſſenderes Werk der Art erſcheint.

2) Die gymnaſtiſche Schule, oder praktiſch=methodiſche Anleitung zum Turnen. Zum Gebrauche für Lehranſtalten und zur Selbſtübung, von Fr. Schwarz. Mit 3 Steintafeln. Carlsruhe, bei C. Macklot. 1846. 8. 260 S. (1⅓ Thlr.)

Sollen wir ein Geſammturtheil fällen, ſo wäre es etwa das Quintilianiſche „Plus habet operis, quam ostentationis." Der Verfaſſer hat bei allem Streben, klar zu werden, doch eine gewiſſe, öfter fühlbare Breite nicht vermeiden können. Nach einer längern Einleitung folgt die erſte der 4 Abtheilungen des Buches, enthaltend die Beſchreibung der Übungen. Die ſo trefflichen, kurzen Benennungen der einzelnen Übungen aus der Jahn'ſchen Schule ſind zu wenig berückſichtigt. Allgemeine deutſche Turnſprache iſt ſehr wünſchenswerth. Es gibt nur wenige Beſchäftigungen im deutſchen Leben, die auf ihre rein deutſchen Kunſtausdrücke ſtolz ſein können. Laſſen wir uns Turner das nicht nehmen. — Es kommen in dieſem Abſchnitte gerade häufig Ungenauigkeiten in der Schreibweiſe und im Ausdrucke vor. Manche Begriffsbeſtimmungen ſind unklar und falſch, was der Wiſſenſchaftlichkeit des Werkes Abbruch thut. — Die am Rande befindlichen Zeichnungen von Linien veranſchaulichen nicht immer auf der Stelle die beſchriebene Übung. Die angehängten 56 Abbildungen von Turnübungen ſind richtig, aber ſehr ſteif. Man vergleiche ſie mit den ſo ausgezeichneten Tappe'ſchen. — Im 2. Abſchnitte folgt eine Reihefolge von Übungen für 100 Unterrichtsſtunden. Mit ſolchen, in Eßlöffel beſtimmt abgetheilten Methodiken iſt nicht viel anzufangen. Sie erinnern an Schriften, wie: „Die Kunſt, in 30 Stunden Franzöſiſch zu lernen." — Der 3. Abſchnitt — Wahl und Ein-

Digitized by Google

theilung der Übungszeit, Eintheilung der Schüler, Leitung des Unterrichts — enthält recht anwendbare Winke. (Die Geldſtrafe möchte doch auf dem Turnplatze bedenklich ſein.) — Die Angaben über Einrichtung der Geräthe im IV. Abſchn. ſind recht brauchbar. Nur fehlen hin und wieder die Zahlenverhältniſſe für Höhe, Länge und Breite derſelben. — Ein Mandel Druckfehler ſind nicht namhaft gemacht. —

Mit Einem Worte: Weniger brauchbar als Nr. 1.

3) Andeutungen über die Begründung von Turnvereinen und Turnanſtalten, von A. Ravenſtein. Frankfurt a. M., bei J. D. Sauerländer. 1846. 16. (72 S. 9 Ngr.)

Der Zweck des äußerlich gut ausgeſtatteten Büchleins iſt: „Behörden, Bürgern und jungen Leuten, je nach Maßgabe der Örtlichkeiten und des Bedürfniſſes, Winke und Andeutungen an die Hand zu geben, auf welche Weiſe ſie in ihren Kreiſen die Turnkunſt durch Begründung von Turnanſtalten oder Vereinen auf dem ſicherſten und kürzeſten Wege in Aufnahme zu bringen und volksthümlich zu machen vermögen.“ — Nach einer kurzen, die Anſtalten für Leibesübung eintheilenden Einleitung folgen die Abſchnitte: „Schulturnplätze.“ Der Verf. iſt mit der Einrichtung von Sch. nicht ganz einverſtanden, und allerdings möchten ſie, wie alle Sonderanſtalten, ihre großen Nachtheile haben. Den „Privatturnanſtalten“ ſpricht der Verf. mit Recht daſſelbe Urtheil. Beſſer iſt er auf die „Turngemeinden“ geſtimmt. Ich halte indeſſen dieſe Einrichtung für eine auf die Dauer nicht beſtehende. Wie ſchwer iſt es, auf ſolchen Turnplätzen Ordnung, Friede und Sittlichkeit immer aufrecht zu erhalten. Durch „paragraphirte Geſetze, wie die vom Verf. übrigens mit Umſicht aufgeſchriebenen, iſt, wie die Erfahrung lehrt, nicht viel geholfen. S. 46 führt der Verf. auch die Geſetze der Hanauer Turngemeinde an. Es wäre hierin Manches zu tadeln, wenn es hierher gehörte. Viele Geſetze, viele Übertretungen. — Es iſt und bleibt nun einmal am beſten, „öffentliche Turnplätze,“ denen der Verf. auch das Wort redet, einzurichten. Da kann die gute Sache ſo leicht keinen Stoß erleiden. Im Anhange Nr. 4. wird das durchdachte Grundgeſetz des Dresdner Vereins mitgetheilt, das aber durchaus nicht maßgebend für jeden Turnverein iſt. — Hinſichtlich des „Soldatenturnens“ äußert der Verf. den gutgemeinten Wunſch, durch das Turnen in Schulen dem Turnen im ſtehenden Heere vorzuarbeiten. Aber „wann wird kommen der Tag, wo“ — ganz Deutſchland turnt? Denn nur bei einem allgemeinen Schulturnen ließe ſich das erreichen. Die Gymnaſien und höhern Schulen, die bis jetzt eigentlich nur turnen, liefern die wenigſten Vaterlandsvertheidiger. — Im Anhange folgen unter Nr. 1. und 2. noch 2 Regierungserlaſſe als Beweis für die Bedeutung und als Wegweiſer für die Auffaſſung des Turnens.

Im Allgemeinen ſind die Winke des Verfaſſers recht anwendbar und das Büchelchen iſt jedem Turnrathe und Turnwart zu empfehlen.

Digitized by Google

4) Wunderkreis, gezeichnet und beſchrieben von **F. H. Rädelius.** Breslau, bei Leuckart. (Folio. 5 Sgr.)

Iſt eine kurze Beſchreibung jenes alten, nordiſchen Schneckenlaufes, unter dem Namen „Wunderkreis" bekannt. Bild und Beſchreibung ſind ſehr faßlich und können wir beide eben ſo ſehr, als die Sache ſelbſt, nur empfehlen.

5) Turnübungen und Turnlieder. Fulda, Henkel's Buchhandl. 1846. 16. (48 S. 2 Ngr.)

Das Büchelchen iſt, wie manches Weſtentaſchenbuch, nicht kalt und nicht warm. Nur keine Pfuſchereien im Turnſchriftenweſen! Wir haben ſo vortreffliche Merkbüchlein von Eiſelen, Krahmer, Dieter; wozu noch mehr? — Unweſentliche Übungen ſind angeführt, weſentliche weggelaſſen. Das Verzeichniß von einzelnen Übungen ſieht gar zu ſtümperhaft und unpädagogiſch aus. Statt mancher der 15 angehängten Turnlieder ließen ſich andere, für eine enge Auswahl paſſendere ſetzen. Nur keine Machwerke! Innere Nothwendigkeit muß ein Buch auf die Welt bringen.

6) Über den ſittlichen Einfluß des heutigen Turnweſens, von **F. Walter**, Prof. am Fr. W.-Gymnaſium in Berlin. Berlin, bei Grobe. 1846. 8. (16 S. 5 Ngr.)

Dieſe kleine Schrift iſt ein Abdruck eines im Jahrgange 1846 der Berliner Jahrbücher ſchon mitgetheilten Aufſatzes, und iſt mit Wärme und Friſche geſchrieben. In der Einleitung vergleicht der Verfaſſer die Jugend von 1812 mit der heutigen, bei welchem Vergleiche letztere mit ihrem Kleiderluxus, mit ihrer Modeſucht, Stutzerhaftigkeit und raffinirten Genußliebe einen großen Schatten wirft. Einen bedeutenden Unterſchied zwiſchen 1812 und 1842 findet der Verf. ganz richtig in der wahren Begeiſterung von 1812 für die Sache des Turnens durch den Hinblick auf die Vertreibung der Unterdrücker Deutſchlands, — und in der heutigen Eingenommenheit gegen das Turnen, weil es Rohheit erzeuge, ſo wie in der heutigen ſtrohfeurigen Begeiſterung, die alles Neue mit Haſt ergreift, aber das Turnen ſpäter ſtatt für eine Luſt für eine Laſt anſieht. Der Verfaſſer ſtellt zuletzt kurz die ſittlichen Folgen des Turnens neben einander; er nennt ſie: 1) Muth und Entſchloſſenheit, 2) Aufmerkſamkeit, 3) Ordnung und Zucht, 4) Abhärtung des Leibes und dadurch Selbſtbeherrſchung, 5) Aufgaben des „Ich" (Gemeingeiſt). — Es hätte noch 6) der Einfluß auf die Charakterbildung, den das Turnen unſtreitig ausübt, nicht außer Acht gelaſſen werden ſollen. — Das Schriftchen iſt ſehr leſenswerth.

Zu den uns bekannten Turnordnungen aus verſchiedenen Städten ſind in dieſem Jahre wieder einige gekommen. Sie verdanken ihre Geburt dem Entſtehen neuer Anſtalten. Es wird viel Turnholz gepflanzt, Gott gebe das Gedeihen.

Digitized by Google

Es liegt uns vor ein neuer Abdruck des

7) Voigtländiſchen Turnbüchleins, herausgeg. vom Turnrath in Plauen. 1844. Plauen, bei Neupert. 16. (32 S. 2 Ngr.)

Das Büchlein enthält in der I. Abth. die Einrichtung und Ordnung der Anſtalt, in der II. Lieder. Die Turnordnung iſt nach Vater Jahn. Neu iſt in dieſem B. nur die Chorführung, die nach der Exercirvorſchrift für die Communalgarde in Plauen ausgeführt wird. Da das Exerciren nach der Meinung des Ref. mit die Hauptſache auf dem Turnplatze bleibt, ſo verweiſt er auf dieſen zweckmäßig bearbeiteten Abſchnitt beſonders. Im Anhange folgen einige §§. über Einrichtung einer Schwimmanſtalt zu P.

Dieſem Büchlein ähnlich iſt das

8) Cöthenſche Turnerbuch. 1846. 16. (16 S. 2 Ngr.)

Die Turnordnung, ebenfalls nach Jahn, enthält 82 §§. — Das ſonſt Geſagte iſt örtlich.

C. Unter der großen Anzahl von pädagogiſchen Zeitſchriften halten es nur einige der Mühe werth, für die Sache des Turnens ein warmes Wort einzulegen oder durch Berichte für dieſelbe zu gewinnen. Es iſt dies geſchehen z. B. von der Allgemeinen Schulzeitung Nr. 66. 67. Unter der Überſchrift „Das mit der Schule verbundene Turnen in Baſel" macht ein gewiſſer Waßmannsdorf auf die Gemeinübungen von A. Spieß, dem claſſiſchen Turnſchriftſteller, aufmerkſam. — In Nr. 83. und 84. zeigt Spieß, wie er mit ſeinen Schülerinnen in Baſel turnt. — In der Schleſiſchen Schullehrerzeitung Nr. 7. befindet ſich ein Aufſatz von Teuber in Neiße, „der Turnunterricht in der Volksſchule," der zwar nicht kernig und klar, doch gutgemeint und leſenswerth iſt. — Die Jahrbücher der Gegenwart reden (Märzheft S. 259) den militäriſchen Übungen mit Recht das Wort. — Sogar die „kirchliche Reform, von Wislicenus redigirt, enthält im Novemberhefte einen trefflichen Aufſatz von C. Baltzer in Nordhauſen, überſchrieben „Die Turner," in dem das Verhältniß des Turnens zum Chriſtenthume in kurzer, doch klarer Weiſe gezeigt wird. So geben ſich kirchliche und „ſociale" Reform die Hand zum Bunde.

Digitized by Google

XIII.

Bericht vom Jahre 1846
über
die äußern Angelegenheiten der Volksſchule und ihrer Lehrer.

Erſtattet

von

F. W. Teickner.

Vorbemerkung.

Vorliegender Bericht über die äußern Angelegenheiten der Volksſchule und ihrer Lehrer iſt noch ſehr unvollſtändig; aber die lebhafteſten einſchlägigen Fragen der Gegenwart ſind berückſichtigt. Er greift hier und da einige Jahre oder Monde zurück. Das kann aber nicht wol anders ſein, denn die Nachrichten über dieſelben Angelegenheiten werden gewöhnlich erſt ſpät veröffentlicht, und die Angelegenheiten ſelbſt befinden ſich in ſteter Entwickelung ohne remarkable Abſchnitte. Es ſind aber Anſtalten getroffen, die Nachrichten künftig möglichſt vollſtändig und frühzeitig wo möglich aus erſter Quelle zu erhalten.

Wer die Schwierigkeiten erwägt, welche die Sammlung von Citaten aus 23 pädagogiſchen und einigen andern Zeitblättern, ſo wie aus der einſchlägigen Literatur und die Zuſammenſtellung der darin ausgeſprochenen Meinungen und mitgetheilten Thatſachen unter gewiſſe Hauptgeſichtspunkte verurſacht, um ein möglichſt anſchauliches Bild der Volksſchulzuſtände des gedachten Jahres zu entwerfen, der wird die Mängel dieſes Berichtes entſchuldigen und mit dem Verfaſſer Nachſicht haben.

Wer ſich aber für die betreffenden Angelegenheiten intereſſirt, von dem kann der Verf. ſich verſprechen, er werde auch dieſe unvollſtändige Zuſammenſtellung nicht ungern leſen.

Digitized by Google

Wo es ſich, ohne die Grenzen dieſer Blätter zu überſchreiten, thun ließ, hat der Verfaſſer auch das Verhältniß der einſchlagenden Zeitereigniſſe und zur Geltung gelangten Anſichten und Meinungen, welche das Jahr 1846 gebracht hat, zu ſeiner im vorigen Jahresbericht angedeuteten Idee der freien und ſelbſtſtändigen Schule nachzuweiſen verſucht. — Je mehr Referent hoffen kann, die Idee in ihr rechtes Licht geſetzt zu haben, deſto ſeltner wird er Raiſonnements in Bezug auf dieſelbe, dafür aber mehr Thatſachen bringen.

Gut Heil der Volksſchule und ihren braven Lehrern!

Erſtes Kapitel.

Meinungen und Erſcheinungen, betreffend die Stellung der Volksſchule zu Staat und Kirche. Schulgeſetzgebung. Schulverfaſſung. Confeſſions-, Parochial-, Communalſchulen u. ſ. w.

Zur Idee der Kirche, des Staats, der Schule.[1])

1. Die Kirche hat die Idee des Göttlichen und Ewigen, alſo überhaupt die Ideen zu ihrem Grunde und Inhalte. Sie hat das höchſte und göttlichſte Recht auf die Schule. Deshalb baue ſie nicht auf weltliches Recht, ſonſt untergräbt ſie ſich ſelbſt. Das war das Negative nach dem Wort des Herrn: Mein Reich iſt nicht von dieſer Welt. — Dienen ſoll ſie auch der Schule.[2])

Die Idee der Schule iſt, daß ſie Idee bringt in die Bruſt des Kindes. Nicht blos lautiren, rechnen, ſchreiben, ſondern durch Lautiren, Rechnen, Schreiben die Idee. Dieſe iſt das Bewußtſein der Menſchenwürde.

Iſt denn die Schule auch Kirche? Beide, Schule und Kirche, ſind Erziehungsanſtalten. Verſteht ſich die Schule, ſo treibt ſie ſelbſt zur Kirche und muß wol ſagen zur Kirche: „Komm, wir müſſen

---

1) Protokoll des Märkiſchen Paſtoral-Vereins zu Frankfurt a. d. O. vom 7. October 1846. Mitgetheilt in der Monatsſchrift für die unirte evangeliſche Kirche, herausgegeben von Elteſter, Dr. Piſchon, Jonas und Sydow. Eine höchſt gehaltreiche, leſenswerthe Zeitſchrift, auf welche wir hiermit auch die Volksſchullehrer aufmerkſam machen wollen.

2) Referent freut ſich, in dieſen Ausſprüchen faſt wörtliche Übereinſtimmung mit dem zu finden, was er im vorigen Jahresbericht S. 316 und 317 geſagt hat. Er drückt dem ihm unbekannten ehrenwerthen Redner die Hand im Geiſte.

Digitized by Google

ein Werk treiben." Weiſen Sie, meine Herren Lehrer, die Kirche zurück, ſo ſuchen Sie die Welt und ihre Fuchtel und fallen unter das Joch, wie es Ihnen die Schulzen und Bürgermeiſter ſchon auflegen werden.

Endlich die Idee des Staates. Er hat ein ewiges (?) göttliches Recht an die Schule, wie die evangeliſche Kirche ſelbſt. Der Staat hat in der Jugend der Elementarſchule ſeine Jugend; ſoll er ein Selbſtmörder ſein? [3])

Der Staat iſt die höchſte und edelſte Form der Geſelligkeit, eine Vereinigung der Kräfte zur allgemeinen Wohlfahrt und zum allgemeinen Schutz durch Geſetz und Recht. Er darf auch die Schule der Kirche nicht überlaſſen, er muß ſie auch gegen die Kirche ſchützen. Die Idee der Kirche iſt getragen von lauter ſündigen Menſchen. Dieſer ſündigen Erſcheinungskirche kann er die Schule nicht überlaſſen. Er darf aber auch die Kirche von der Schule nicht abhalten. [4])

Ein anderer Redner ſagt:

a) Auf dem Lande wollen die Lehrer beſtimmt nicht emancipirt ſein, auch keineswegs vom Küſteramte, das ja nicht herabſetze, ſondern vielmehr ehre. [5])

b) Das Geſchrei (?) nach Emancipation würde zum Schweigen gebracht werden, wenn aa) die Geiſtlichen mehr Liebe für die Schule, bb) die Lehrer mehr kirchlichen Sinn, cc) beide ein würdiges ſittliches Verhalten zeigten. [6])

---

3) Dieſer Ausdruck iſt offenbar zu hart und ſogar ein Fehlſchuß. Iſt Schuljugend und Staatsjugend identiſch, wie der Redner behauptet, ſo hat der Staat wol Pflichten gegen die Schule, aber nicht nothwendig Rechte auf dieſelbe. Durch Ausübung von Pflichten gegen die Schule kann er nicht wol Mörder ſeiner ſelbſt werden, weil er dadurch ja zugleich Pflichten gegen ſich als Staat üben würde; wol aber könnte er jenes werden, wenn er Rechte gegen die Schule geltend machen wollte. Doch erklärt ſich das Paradoxon im weitern Verfolg der Rede dadurch, daß der Redner ein Schutzrecht auf die Schule gegen die Kirche dem Staate vindicirt. Darin ſtimme ich dem Redner bei. Weiter aber geht das Recht des Staates auf die Schule nicht.

4) Doch wol auch die Schule nicht von der Kirche?

5) Das ſtimmt weder mit den Anſichten, noch mit den Erfahrungen des Referenten überein. Erſt durch Freiheit und Selbſtſtändigkeit der Lehrer wird die Schule frei und ſelbſtſtändig, und durch die Freiheit und Selbſtſtändigkeit der Schule wird Freiheit des individuellen und ſocialen Menſchen im Staate, d. i. eine freie Staatsverfaſſung möglich. Aber der Staat würde ſeine Exiſtenz in Frage ſtellen, ſobald er die Schule dem individuellen, von Natur ſelbſtſüchtigen Menſchen, den Privaten, oder dem idiellen Menſchen, der Kirche, allein überlaſſen und preisgeben wollte. Er muß die Gegenſätze beider Begriffe in den Geſammtbegriff des ſocialen Menſchen lebendig zu vereinigen und aufzulöſen ſuchen, dadurch daß er jedem Begriff im Leben freie Entwickelung geſtattet und ihn darin ſchützt.

6) aa) und bb) iſt zu relativ ausgedrückt, als daß daraus ſich ein

Digitized by Google

2. Eine eigenthümliche Stellung hat mit dem 1. Januar 1847 die Volksſchule in Baiern in Folge einer Miniſterialveränderung erhalten. Der im Jahre 1825 gebildete, eine Abtheilung des Staatsminiſteriums ausmachende oberſte Kirchen- und Schulrath iſt nämlich aufgehoben. Nunmehr fallen die Gegenſtände der Volksbildung dem Miniſterium des Innern für kirchliche Angelegenheiten anheim. Das Miniſterium für kirchliche Angelegenheiten iſt eine Abtheilung des Miniſterium des Innern. Dadurch iſt die Kirche und mit ihr die Schule formaliter zu einem Polizeiinſtitute herabgewürdigt. Die Form hat ſowohl in ihrem Grunde, wie in ihren Folgen praktiſche Bedeutung. Die kirchliche Richtung, welche zu Anfang des Jahres 1846 noch als die herrſchende in Baiern bezeichnet werden durfte, hat dadurch die Intereſſen der Kirche mit denen der Staatsregierung auf eine Weiſe vermengt (ſofern ſie zu dieſer Veränderung mitgewirkt hat,) die unter Umſtänden der Kirche völligen Untergang bereiten kann. So viel iſt deutlich, daß der letzte Schatten einer ſelbſtſtändigen Volksſchule, welche durch die ſchon früher beſeitigten Kreisſchulräthe und durch den neuerdings aufgehobenen oberſten Schulrath repräſentirt wurde, in Baiern geſchwunden iſt.

Gehört die Schule der Kirche oder dem Staate oder den Communen?

3. In Preußen iſt die Befugniß der Provinzial-Conſiſtorien durch die Inſtruction für dieſelben vom 27. Juni 1846 erweitert, und dadurch iſt denſelben auch wieder ein Einfluß auf einige Schulangelegenheiten verſchafft worden, der ihnen ſonſt faſt gänzlich mangelte. Die Conſiſtorien beſtimmen die Reife der Schüler für die Confirmation und damit für die Entlaſſung aus den Volksſchulen.

4. Die Elberfelder Zeitung meint: „Da Kirche und Schule ſo eng verknüpft ſind und manche gemeinſame Intereſſen haben, ſo wäre ſehr zu wünſchen, daß die Schulordnung, ehe ſie zum Geſetz erhoben würde, vorher der Begutachtung der Provinzial-Synode unterläge.“ — Ganz recht. Aber die Kirchenordnung oder kirchliche Verfaſſung ſollte dann auch vor ihrer Erhebung zum Geſetz einem Organ der Schule, das freilich erſt hätte geſchaffen werden müſſen, unterſtellt worden ſein. Denn nicht allein hat die Kirche ein Intereſſe an der Schule, auch dieſe an jener. Was der einen recht iſt, iſt der andern billig.

ſicherer praktiſcher Gebrauch ableiten ließe. Wir meinen, der Geiſtliche müſſe die Kirche nicht halb, ſondern ganz lieben und durch die Kirche die Schule; und ſo umgekehrt der Lehrer durch die Schule die Kirche; und wenn cc) allgemein wäre, dann bedürften wir weder des Geſetzes noch der Staats-, Kirchen- und Schulverfaſſung, denn wir lebten im Reiche Gottes, welches wir ja durch Staat, Kirche und Schule anſtreben.

Digitized by Google

5. Aus Koblenz wird unterm 26. April 1846 berichtet: In Koblenz waren vor Kurzem die bei den Regierungen von Trier, Koblenz, Köln, Aachen und Düſſeldorf fungirenden Schulräthe unter dem Vorſitze des Herrn Oberpräſidenten Eichmann verſammelt, um über einen Elementarſchulplan (?) zu berathen. Dem Vernehmen nach ſollten die Schullehrer wieder mehr unter den Einfluß der Geiſtlichen geſtellt werden.

Daſſelbe wird von der Verſammlung der Regierungsſchulräthe der Provinz Weſtphalen in Minden berichtet.

6. Die zu Michaelis 1846 im Fürſtenthume Waldeck ins Leben getretene Reform des Schulweſens, welche ſich auf die Schulordnung vom 30. Januar 1845 gründet, ſtellt das Schulweſen unter die geiſtliche Oberbehörde, das Conſiſtorium, und die Aufſicht über die Ortsſchule übt der Schulvorſtand, welcher aus dem Ortsgeiſtlichen, dem Ortsrichter oder Bürgermeiſter und einem Mitgliede oder mehreren Mitgliedern der Schulgemeinde beſteht. Sämmtliche Schulgemeinden des Landes werden in Schuldiſtricte getheilt, deren jedem eine Diſtrictsſchuldirection vorgeſetzt iſt, aus dem Oberrentbeamten und einem vom Conſiſtorium dazu ernannten Geiſtlichen beſtehend.

7. In der 49. Plenarſitzung der Preußiſchen Generalſynode wurde unter anderm auch beantragt:

Daß die Elementarlehrer auf der Kreisſynode vertreten werden möchten, und dieſer Antrag mit 28 gegen 25 Stimmen angenommen, wobei die nähern Modalitäten der Einrichtung dieſer Vertretung der Elementarlehrer, die unter andern von einem Redner die Geiſtlichen der Jugend genannt und als Männer bezeichnet wurden, die dem Organismus der Kirche viel näher ſtänden, als die Gymnaſiallehrer, der Sorge des Kirchenregiments anheim gegeben wurde.

In der 45. Plenarſitzung, in welcher über die Mitwirkung der Presbyterien bei der Schulaufſicht verhandelt und unter andern die Mitwirkung deſſelben bei der Aufſicht der Schule zur Wahrnehmung des kirchlichen Intereſſes an der chriſtlichen Erziehung der Jugend vorgeſchlagen und angenommen wurde, bemerkte ein Redner: Er habe der Theorie nach nichts dagegen, daß Schul- und Kirchenvorſtände wieder zu ihrer urſprünglichen Identität zurückgeführt würden; aber die in dieſer Beziehung gemachten Verſuche in der Rheinprovinz hätten große Übelſtände mit ſich geführt, ganz abgeſehen von den bedenklichen Anſprüchen, welche die Römiſche Kirche auf das den Presbyterien beigelegte Recht einer Überwachung der Schule bereits faktiſch gegründet habe und dies mit Berufung auf eine ſcheinbare Parität, ſcheinbar, da die Stellung der Römiſchen Kirche zum Staate eine andere ſei, als die der evangeliſchen. Sollte aber dieſe Überwachung Seitens der Presbyterien ſich lediglich auf die religiöſe Erziehung erſtrecken, während das Übrige den beſtehenden Schul-

Digitized by Google

commiſſionen überlaſſen bleibe, ſo würden letztere von jeder Einwirkung auf die religiöſe Erziehung der Jugend ausgeſchloſſen und in bedenklicher Weiſe für außer Zuſammenhang mit der Kirche erklärt. Deshalb möge man den ganzen Vorſchlag fallen laſſen und die ganze Angelegenheit der Sorge der obern Schulbehörde anheim geben.

8. Die in Danzig am 19. Auguſt 1846 ſtattgehabte Provinzialſynode der Deutſchkatholiken hat in Betreff des Schulweſens feſtgeſetzt: „Nur an den Orten ſollen beſondere Schulen errichtet werden, wo etwa die beſtehende Schule aus Intoleranz den deutſchkatholiſchen Kindern verſchloſſen würde.“

Die Mahnung Ronge's: Die Kinder von Deutſchkatholiken nicht in evangeliſche Schulen zu ſchicken, weil deren Lehrer unter dem Pfarrer ſtänden, da doch nach deutſchkatholiſchen Begriffen der Lehrer neben dem Pfarrer ſtehe, iſt daher nicht als allgemein anerkannte Anſicht der Deutſchkatholiken zu betrachten und iſt auch jedenfalls nicht zeitgemäß.

9. Der Magiſtrat von Breslau erkennt keine Verpflichtung an, die katholiſchen Schulen zu unterſtützen, will aber dieſelben als Communalanſtalten anerkennen und vertragsweiſe übernehmen, wenn:

a) Alle Fonds und Geldmittel, in deren Beſitz die Anſtalten ſich befinden, mit überwieſen,
b) alle kirchlichen Dienſte von den Lehrämtern getrennt werden,
c) dem Magiſtrate das volle Vocationsrecht zugeſtanden werde.

Das hat das fürſtbiſchöfliche Generalvikariatsamt nicht bewilligt, und daher bleibt's beim Alten.

Dagegen zahlt die Stadtkaſſe zu Köln zu den Pfarrſchulen ohne Unterſchied der Confeſſion und zu den übrigen Schulanſtalten der Stadt circa 20,000 Thlr. Freilich iſt uns auch nicht bekannt, wie weit die ſtädtiſchen Behörden daſelbſt das Beſetzungsrecht der Pfarrſchulſtellen ausüben und ob ſie jenen Zuſchuß als Beneficium oder ſchuldige Leiſtung gewähren. Es liegt in der Natur der Sache, daß mit den Pflichten auch entſprechende Rechte Hand in Hand gehen.

10. Die Communalbehörden Berlins hatten die Abſicht, neben dem Amte des Stadtſchulraths auch das Amt eines Stadtſchulinſpectors zu gründen, deſſen Aufgabe es ſein würde, ſich durch fleißiges Beſuchen der verſchiedenen Schulanſtalten in vollkommener Kenntniß von dem Zuſtande und Gedeihen des Jugendbildungsweſens der Reſidenz zu erhalten. Eine zweite Abſicht bei Fundirung dieſes Amtes iſt die, daß der Schulinſpector den leitenden und belebenden Mittelpunkt für die Vereinigung der Lehrer zu wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Zwecken bilden ſoll.

Die Gründung dieſer Schulinſpectorſtelle haben die königlichen Behörden nicht genehmigt. Dagegen können ſie die Errichtung einer zweiten Communal-Schulrathsſtelle, die nun gegründet wird, nicht hindern.

Digitized by Google

11. In Kurheſſen lag bereits der fünfte Geſetzentwurf für das Volksſchulweſen der Kammer vor, und er iſt wieder nicht erledigt. Denn die Staatsregierung geht von dem Grundſatze nicht ab, daß das Volksſchulweſen nur von ihr und ihren Behörden abhängig ſein dürfe, daß aber die Unterhaltung der Schulen zunächſt von den Gemeinden aufzubringen und hierbei der Staat nur hülfsweiſe zu betheiligen ſei. Dagegen meinen nun viele Abgeordnete, wenn den Gemeinden neue Pflichten auferlegt werden ſollten, ſo müßte man ihnen auch Rechte, d. h. hier eine Mitwirkung am Schulweſen zugeſtehen.

Die deutſchen Staatsregierungen wollen die Leitung und Beaufſichtigung des Schulweſens ſich nicht aus den Händen winden laſſen.

In Rückſicht auf die Communalverwaltung, auf die Bildungsſtufe ſehr vieler Communalbehörden, der kleinern Städte und der Landgemeinden, auf den Grad der Volkskultur im Allgemeinen, auf die Anmaßung und den überwiegenden Einfluß der Geiſtlichen, beſonders der römiſchkatholiſchen Kirche auf die Gemeindeglieder erkennen wir die Grundſätze der Staatsregierungen für das unſelbſtſtändige Schulweſen noch als erſprießlich. Wenn die Schule einmal nicht frei ſein ſoll, ſo mag ſie in der Aufſicht und Leitung des Staates bleiben. Es iſt bedingungsweiſe die beſte Stellung.

Inſonderheit würde die Stellung des geſammten Schulweſens der Reſidenzſtadt Berlin zu den Communalbehörden durch das von ihnen beabſichtigte Schulinſpectorat eine unangemeſſene, unwürdige geworden ſein: denn der Schulinſpector ſollte nicht einmal ein Magiſtratsmitglied, ſondern dem Magiſtrate untergeordnet ſein. Halten wir nun ſchon die unbedingte Unterordnung der Schule unter die Gewalt des Staates oder der Kirche für unangemeſſen, ſo müſſen wir die Unterordnung derſelben unter eine Communalbehörde noch für weit unangemeſſener, die freie und allſeitige Entwickelung der Volkskraft hemmende erkennen. So können wir uns denn auch nicht wundern, daß die Staatsbehörden, insbeſondere die Preußiſche, einer ſolchen Stellung der Schule feſten Widerſtand entgegenſetzt. Wir freuen uns derſelben.

Auch ſcheinen die Lehrer Berlins unſere Anſicht zu theilen. Denn die Communallehrer, welche die Stadtbehörden noch zu ihren unmittelbaren Vorgeſetzten zählen, ſtreben dahin, ſich unter das Regiment des Staates zu begeben. — Die Communalbehörden, welche aber von der Nothwendigkeit einer gründlichern Behandlung der Schulangelegenheiten durch ihre Organe einmal überzeugt ſind, haben nun beſchloſſen, einen zweiten Schulrath, der Mitglied des Magiſtrats iſt, anzuſtellen, was die Staatsbehörden nicht hindern können.

12. Erb, deſſen Schrift über Schulinſpection wir ſchon im vorigen Jahresbericht berührten, betrachtet die Beaufſichtigung der Schule als Staatsſache. Dies iſt die am weiteſten verbreitete

Digitized by Google

und am häufigſten angewandte Anſicht. Wir dagegen meinen, der Staat hat in Bezug auf die Schule nur ein Schutzrecht, die Aufſicht und Leitung aber durch ein aus dem Weſen der Schule entwickeltes Organ ihr ſelbſt zu überlaſſen. Zu dieſer Entwickelung und Bildung eines Organs zur Beaufſichtigung und Leitung der Schule ſollte jetzt der Staat mitwirken.

Erb verlangt Landes-, Bezirks- und Ortsſchulbehörden. Von der Landesſchulbehörde ſoll die ganze innere und äußere Organiſation der öffentlichen Volksſchulanſtalten ausgehen. Die Bezirksbehörde ſoll auch ſämmtliche Schulangelegenheiten umfaſſen, aus zweien Perſonen gebildet werden, wovon die eine, der geiſtliche Bezirksoberer (Dekan, Superintendent?), die innere Angelegenheit, der Polizeidirigent des Bezirks dagegen die äußere bearbeiten ſoll. Ein Recenſent des Erb'ſchen Buches fügt dieſen Zweimännern eine Perſon aus dem Stande praktiſcher Volksſchullehrer bei, welche von der Geſammtheit des Volksſchullehrerſtandes zu wählen wäre, wenn dieſe auch nur eine berathende Stimme hätte. Es würde, meint der Rec., dann keine Maßregel leicht zur Ausführung gebracht werden können, die mit den Überzeugungen ſämmtlicher Volksſchullehrer im Widerſpruch ſtände.

Wir geſtehen, daß dieſes Dreimännerſyſtem die richtige Stellung der Schule vorbereiten, dem Staate wenig koſten und weder Staat noch Kirche bei dieſer Einrichtung von ihren Rechten auf die Schule etwas einbüßen würde. Der Vorſchlag iſt ungemein praktiſch. Dadurch würde auf natürliche Weiſe der Übergang zu einer freien ſelbſtſtändigen Schule angebahnt.

Anſprüche der römiſchkatholiſchen Kirche.

13. Der Münſterſche Competenz-Conflict. Schon im Berichte vom vorigen Jahre haben wir des Conflictes zwiſchen der preußiſchen Regierung und der biſchöflichen (kirchlichen) Behörde im ehemaligen Bisthum Münſter gedacht, aber die Angelegenheit nicht näher erörtert. Er betrifft das Recht, die Schullehrerſtellen in dem Gebiete des Bisthums Münſter zu beſetzen, welches die biſchöfliche Behörde beanſprucht, und die preußiſche Staatsregierung gleichfalls.

Dieſe Angelegenheit muß nun, da im September 1846 eine königliche Entſcheidung darüber erfolgt iſt, der Form nach für erledigt betrachtet werden, obgleich in der That der Friede zwiſchen der biſchöflichen Behörde und der königlichen Bezirksregierung eben ſo wenig, als zwiſchen den Parteien im Volke und Lehrerſtande hergeſtellt iſt.

Damit unſere Leſer ſich ſelbſt ein Urtheil über die Angelegenheit bilden können, ſtellen wir kürzlich zuſammen, was von der Sache bekannt geworden iſt.

Im Jahre 1804 erhielt der König von Preußen das ſäculariſirte Fürſtbisthum Münſter als Landesherr. Der Fürſtbiſchof hatte bis

Digitized by Google

dahin als unmittelbarer Stand des deutſchen Reichs das Recht ausgeübt, die Kirchen- und Schulangelegenheiten in den ſeiner Standesherrſchaft untergeordneten Landen zu ordnen.

Der König von Preußen, welcher von 1804—1806 dieſe Lande als weltliches Fürſtenthum in der Eigenſchaft als Landesherr im Beſitz hatte, betrachtete die Beſetzung der Kirchen- und Schulämter, namentlich aber die Beſtallung der Schullehrer als ein nur dem Landesherrn gebührendes Recht, überließ aber die Berufung derſelben den dazu aus andern Titeln berechtigten Patronen, und in dieſem Sinne entſchied er durch Verfügung des weſtphäliſchen Departements vom 25. Juli 1805. Unter der franzöſiſchen Herrſchaft wurde aber das Recht, die Lehrer zu beſtallen, von der Staatsregierung viel unumſchränkter hingeſtellt und jeder Einfluß der geiſtlichen Behörde auf die Verwaltung der Elementarſchulen aufgehoben.

Nach Wiederbeſitznahme von Seiten Preußens wurde durch die Regierungs-Inſtruction vom 23. October 1817 dem Biſchofe der geſetz- und verfaſſungsmäßige Einfluß auf die katholiſche Unterrichtsangelegenheit wieder eingeräumt. Die Regierung will hierunter das geiſtliche Mitaufſichtsrecht des Biſchofs verſtanden wiſſen, aber nicht das früher in landesherrlicher Eigenſchaft geübte Ernennungsrecht, in Gemäßheit des Reichsdeputationshauptſchluſſes vom 23. 24. Februar 1803, welcher die Kirchen uud Schulen als Religionsangelegenheit unter Obhut der eigenen Religionspartei ſtellt, welches die jetzige biſchöfliche Behörde beanſprucht.

Das vorige Oberpräſidium (von Vincke) hat es gegen die ausdrücklich beſtehenden geſetzlichen Beſtimmungen, namentlich des Allgem. Landr. Theil 2. Tit. 12. §. 22. — „Die Beſtallung der Schullehrer kommt in der Regel der weltlichen Obrigkeit zu; und zur Errichtung öffentlicher und Privatſchulen iſt die Genehmigung der Provinzialbehörde — hier der Bezirksregierung zu Münſter — erforderlich.“ — geduldet, daß bei Errichtung einiger Mädchenſchulen im Kreiſe Steinfurt die Stellen der Lehrerinnen von der biſchöflichen Behörde vergeben wurden! aber die Staatsregierung hat ihr wohlbegründetes Recht damit nicht verloren. Auch hat unter dem jetzigen Oberpräſidium (von Schaper) die competente Behörde ſofort Anſtalt getroffen, die auf ungeſetzliche Weiſe in ihr Amt gekommenen Lehrer und Lehrerinnen von ihren Stellen zu entfernen, und ſie deshalb aufgefordert, die Stellen niederzulegen. Deſſen ungeachtet fuhr die biſchöfliche Behörde fort, Lehrer anzuſtellen, und der Biſchof wandte ſich unter dem 30. Mai 1845 mit einem Pro memoria, welches er zugleich der ganzen Pfarrgeiſtlichkeit der Diöceſe — gewiſſermaßen als Norm für ihr Verhalten in Schulangelegenheiten — mittheilte, unmittelbar an Se. Maj. den König. —

Die königliche Regierung fuhr indeſſen fort, die erledigten Elementarlehrerſtellen zu beſetzen, fand auch dabei, ſo viel bekannt geworden, keinen offenbaren Widerſtand Seitens der Gemeinden, aber

Digitized by Google

die Geiſtlichen erkannten die von der königlichen Regierung angeſtellten Lehrer nicht an, unterrichteten die Kinder ſelbſt; doch blieben die Lehrer nirgends ohne Schüler.

Sechs Lehrer weigerten ſich auch, ihr Amt zu übernehmen, wenn es ihnen nicht von der biſchöflichen Behörde übertragen würde.

Um dieſe Unordnungen zu beſeitigen, fand zwiſchen dem Oberpräſidenten Herrn von Schaper, dem biſchöflichen Domcapitular Krabbe und dem Juſtitiar der biſchöflichen Behörde, Juſtizrath Boele, am 24. December 1845 eine Conferenz ſtatt. Da dieſelbe nicht zur Einigung führte, gab der Herr von Schaper den biſchöflichen Deputirten anheim, das mündlich Vorgetragene ſchriftlich zur weitern Erörterung einzureichen. Ob dieſes geſchehen, iſt uns nicht bekannt. Aber im September 1846 wurde eine Allerhöchſte Entſcheidung Sr. Majeſtät des Königs veröffentlicht, des Inhalts, daß die Regierung nur mit Genehmigung des Biſchofs die Elementarlehrer anſtellen dürfe, wodurch dem Biſchof ein bedeutendes Vetorecht eingeräumt worden iſt.

Hiermit hätte ſich die biſchöfliche Behörde, ſo ſollte man meinen, dankbar begnügen ſollen. Aber nein. Sie verlangte, daß die von ihr ungeſetzlich angeſtellten Lehrer in ihrem Amte bleiben ſollten. Dieſem Anſinnen mußte zwar die Regierung widerſtehen, aber wo die Elementarlehrer ihre von der biſchöflichen Behörde empfangenen Beſtallungen in die Hände der Regierung oder deren Commiſſarien niederlegten, ſind ſie dennoch von dieſen in ihrem Amte belaſſen oder eigentlich in daſſelbe eingeführt worden. So iſt der in Nordvelm von der biſchöflichen Behörde angeſtellte Schullehrer der Abſetzung durch die königliche Regierung dadurch entgangen, daß er die von jener empfangene Beſtallung in die Hände des königlichen Regierungs-Commiſſarius, des Landraths von Baſſe, niederlegte, worauf er von dieſem Namens der königlichen Regierung in ſein Amt ſofort eingeführt wurde.

Der Schriftwechſel zwiſchen der biſchöflichen Behörde und der Regierung und die offenbare Oppoſition mehrerer Lehrer und Lehrerinnen gegen die Regierung dauern fort. Die königliche Regierung ſcheint jedoch jetzt durchgreifen zu wollen, was nöthig iſt, da ſich das Landvolk fanatiſch aufgeregt zeigt. — So iſt in Bergforſt die widerſpenſtige Lehrerin durch einen Gensd'armen aus dem Schulhauſe geführt, und im Falle der Widerſetzlichkeit Seitens der Gemeinde wurden 8 Gensd'armen in Bereitſchaft gehalten.

14. Während der Competenz-Conflict im Biſthum Münſter ſeiner vollkommenen Ausgleichung harret, iſt Seitens des Erzbiſchofs von Köln neuer Streit mit der Königlichen Regierung daſelbſt angefacht worden. Es betrifft dieſer Streit die Beſetzung der Religionslehrerſtelle an der Realſchule zu Köln. — Bisher pflegte die Regierung in ähnlichen Fällen um die Wahl eines zu ſolchen Stellen tüchtigen Mannes bei dem Erzbiſchofe anzufragen und gab demſelben

Digitized by Google

auf Vorſchlag des Erzbiſchofs die Ernennung. Jetzt beanſprucht der Erzbiſchof dieſe Ernennung als ſein Recht, was die königliche Regierung nicht anerkennen will und kann.

In einem ähnlichen Conflict ſteht der Erzbiſchof von Köln mit dem Schulcollegium in Koblenz wegen Anſtellung des Religionslehrers an dem katholiſchen Gymnaſium in Köln. Im erſtern Falle ſind die Parteien über die Perſon einig, aber der Erzbiſchof beſteht auf ſeinem vorgeblichen Ernennungsrecht.

Bemerkungen des Referenten.

Immer wieder zeigt ſich die unvertilgbare Neigung der römiſch-katholiſchen Kirche, die gelegene Zeit zu benutzen, um ihr irdiſches Reich mit ſteter Conſequenz zu erweitern, zu befeſtigen und ihren Einfluß auf die Gemüther der Menſchen zu vermehren, und der längſt bekannte unbeugſame Sinn in Durchſetzung ihres immer ungleichen Zweckes. Dieſen zu erreichen, zeigt ſie ſich nachgiebig, wo ſie auf feſten Widerſtand gefaßt ſein muß, und anmaßend und trotzig, wo ſie Schwäche ſich gegenüber bemerkt; ſie redet von der Freiheit des Unterrichts, ſobald ſie Sympathien dafür im Volke wittert, und von tiefer Forſchung als Ziel oder Tendenz ihrer Bemühung, wo ſie den Sinn dafür bemerkt. Aber Alles iſt ihr nur Mittel zu dem einen Zweck — zu herrſchen und zu genießen.

Da aber der katholiſche Klerus in der Würdigung der Zeit zur Erreichung ſeiner Zwecke in der Regel ſich nie verrechnet, ſo haben wir an ſeiner jeweiligen Taktik ein untrügliches Photometer der Zeitrichtung nach Licht oder Finſterniß, nach Aufklärung oder Verdummung, und ſomit können wir auch wol jetzt wiſſen, was an der Zeit iſt.

Den Ausgang des Competenz-Conflictes im Münſterſchen kann man als einen halben Sieg der Hierarchie über die Staatsregierung bezeichnen. Da jene aber nicht gewohnt iſt, ſich mit halben Siegen zu begnügen, ſo wird ſie den Kampf gegen den Staat gewiß, wenn auch nicht auf offenem Felde, doch aus Hinterhalten fortſetzen und wird nicht eher ruhen, bis ihr Sieg vollſtändig iſt. Um die Wahl der Mittel iſt ſie nie verlegen. Die Staatsregierung wird daher wol auf ihrer Hut ſein müſſen, wenn ſie nicht täglich neues Terrain verlieren will.

Wozu aber die Hierarchie ihren Einfluß auf die Schulen des Volkes verwendet, davon hat die neueſte Geſchichte Polens traurige Beweiſe geliefert. Wir erinnern nur an den Dr. Prabuzki, Director des Mariengymnaſiums in Poſen ſeit 1842, von dem die Zeitungen kurz nach ſeiner Anſtellung meldeten, daß er den Abſichten der päpſtlichen Kurie Nichts zu wünſchen übrig laſſe. Dem polniſchen Adel war die Wahl zuwider.

Digitized by Google

Im eigentlichen Deutſchland zwar iſt die Einwirkung der römiſchen Hierarchie auf die Schulen des Volkes noch nirgends in offenbare Empörung gegen die Staatsregierung ausgeſchlagen, und wir hoffen von dem geſunden Sinne des edlern Theiles der Deutſchen, von ihrer Liebe zu den angeſtammten Fürſten und zum Vaterlande, von ihrer Liebe für bürgerliche Ordnung und wahrhaft humane Geſittung, ſo wie von dem aufs Neue durch die deutſchen Gauen wehenden friſchen Geiſt des Proteſtantismus, als dem wirkſamſten Gegenmittel gegen hierarchiſche Beſtrebungen, es werde ein ſo beklagenswerthes Ereigniß nimmer eintreten. Aber auch ſchon die Verkümmerung der Früchte einer vernünftigen Menſchenbildung iſt Grund genug, einem jetzt zu Tage liegenden inhumanen Streben feſten Widerſtand entgegenzuſetzen und hoch die Fackel der Volksaufklärung zu ſchwingen. Daß weder die bürgerliche Freiheit, noch eine freie, geſteigerte Geiſtescultur des Volkes Ziel und Zweck des hierarchiſchen Strebens iſt, das braucht wol Niemandem bewieſen zu werden, der vorurtheilsfrei um ſich ſchaut und nebenbei ein wenig Geſchichte kennt.

15. Aber nicht blos gegen die weltliche Regierung, auch gegen das evangeliſche Kirchen- und Schulregiment hat die römiſchkatholiſche Kirche Front gemacht, obgleich jetzt noch verſteckt, doch mit immer ſteigendem Erfolge.

Während der Guſtav-Adolph-Verein, welcher zum Schutze evangeliſcher Glaubensbrüder in katholiſchen Ländern gegründet wurde, durch unſelige Zerwürfniſſe am kräftigen Handeln gehindert und vor ſeiner Auflöſung keineswegs geſichert ſcheint, ſteht der Borromäus-Verein, welcher zum Schutze der katholiſchen Glaubensbrüder in proteſtantiſchen Ländern beſtimmt iſt, in beunruhigender Einigkeit und Kraft jenem gegenüber. Seine Fonds geſtatten ihm, nicht nur die katholiſchen Glaubensbrüder zu ſchützen, ſondern durch Darbietung mancherlei irdiſcher Vortheile auch arme oder gewiſſenloſe Proteſtanten in den Schooß der römiſchkatholiſchen Kirche, wenigſtens Kinder ſolcher in ihre Schulen zu locken.

Der Borromäus-Verein gewährt freien Schulunterricht, verabreicht die Schulbedürfniſſe unentgeldlich, ſtellt den Kindern, welche die Firmelung anzunehmen ſich bereitwilig zeigen, die Ausſicht, daß ſie auf ſeine Koſten gekleidet und ihnen günſtige Anerbietungen für ihr ferneres irdiſches Fortkommen gemacht und große Vortheile in dieſer Beziehung gewährt werden. Außerdem iſt die katholiſche Kirche viel nachſichtiger in ihren Anſprüchen an die Kinder in Bezug auf kirchliche Reife, als die evangeliſche. Dieſe fordert nicht nur vollkommen genügende Religionserkenntniſſe, ſondern auch die für das bürgerliche Leben erforderlichen Kenntniſſe und Fertigkeiten von den Confirmanden und wenigſtens die Vollendung des 14. Lebensjahres. Jene fordert dieſes Letztere nimmer und für die Firmelungsfähigkeit ſehr wenig. Daher gelangt ein katholiſches Kind früher zum eigenen Broderwerb, oder **kann** doch dazu früher gelangen, was armen oder

Digitized by Google

irdiſchgeſinnten Eltern ein großer Gewinn für ihre Kinder ſcheint, und ſchon manche beſtimmt hat, mitten im Herzen des Proteſtantismus ihre Kinder der römiſchkatholiſchen Kirche zu übergeben. So machen ſich in einer größtentheils von Proteſtanten bewohnten Stadt in der Provinz Sachſen die wenigen wohlhabenden katholiſchen Einwohner, welche ſämmtlich Mitglieder des Borromäus-Vereins ſein ſollen, Gewiſſensſache daraus, auswärtige Kinder proteſtantiſcher Eltern unentgeldlich in Koſt und Pflege zu nehmen, damit ſie die katholiſche Schule des Orts beſuchen können, wenn ſie Hoffnung geben, in die römiſchkatholiſche Kirche zu treten. Beſonders iſt das im Jahre 1846 von Folgen geweſen, da eine Verordnung des Conſiſtoriums der Provinz Sachſen ſtrenger als früher das vollendete 14. Lebensjahr evangeliſcher Kinder für die Confirmation gefordert hat. Zwar galt hier immer das vollendete 14. Lebensjahr als erforderlich für die Confirmation, aber die Ortsgeiſtlichen, namentlich die Superintendenten ertheilten nicht ganz unreifen Schülern von 13¾ Jahren gewöhnlich Dispenſation, was für die Confirmation 1847 zum erſten Male nicht geſchehen durfte.

So angemeſſen die gedachte Conſiſtorial-Verordnung durch die lobenswerthe Abſicht wird, den evangeliſchen Confirmanden die möglichſte Reife für das kirchliche und bürgerliche Leben zu ſichern; ſo erſcheint ſie doch in dieſem Jahre der Theurung aller Lebensmittel für den ärmern Theil des Volkes drückend. Erſcheint es unter dieſen Umſtänden nicht billig, daß die Entlaſſung der katholiſchen und evangeliſchen Jugend aus der Volksſchule geſetzlich und feſt auf einen gleichen Termin des Lebensalters geſetzt werde? In Naſſau macht die Confeſſion durchaus keinen Unterſchied in dieſer Beziehung, und die neue Schulordnung für die Provinzen Oſt- und Weſtpreußen, welche am 27. December 1845 beſtätigt worden iſt, auch nicht.

16. Aus den Ländern und Gegenden, welche eine aus katholiſchen und evangeliſchen Bewohnern gemiſchte Bevölkerung haben, insbeſondere aus den preußiſchen Rheinlanden ertönten in dieſem Jahre Klagen über Anfeindungen und Aufhetzungen zwiſchen katholiſchen und evangeliſchen Pfarrern, Schullehrern und ſelbſt Schulkindern verſchiedener Confeſſion. Letztere haben ſich in manchen Orten Schlachten geliefert, wobei Fäuſte und Steine als Waffen dienten, für die alleinſeligmachende Kirche oder den wahren Glauben. Abſcheulich! — Man blickt mit Neid von dort nach dem glücklichen Naſſau herüber, woſelbſt, auch bewohnt von verſchiedenen Confeſſionsverwandten, dieſen unſeligen Zerwürfniſſen durch die einfache, aber feſte Einrichtung vorgebeugt iſt, daß ſämmtliche Volksſchulen Communalſchulen ſind und den Charakter von kirchlichen oder Parochialſchulen gänzlich verloren haben, und der Bürgerſinn mehr als der kirchliche Sinn das Leben richtet. — Der confeſſionelle Religionsunterricht gehört hier nicht in die Schule, ſondern iſt den betreffenden Pfarrern außer der Schule anheim gegeben. So bleibt die Bevölkerung Eins in

Digitized by Google

Chriſto und bewahrt vor dem Fluche unſerer Tage, der unchriſtlichen Intoleranz. Doch auch aus dem Naſſauiſchen meldet ein Correſpondent der Voſſiſchen Zeitung, daß durch die immer tiefer und allgemeiner werdenden Eingriffe der Geiſtlichen in das innere Schulweſen der Grund zu unſeligen Zerwürfniſſen auf kirchlichem Gebiete gelegt und das Gift der Intoleranz den Schulen eingeimpft werde.

17. Der ehrwürdige Biſchof Eylert ſagt in ſeinen meiſterhaft gezeichneten Charakterzügen Friedrich Wilhems III. II. Thl. 2. Abth. S. 380 und f. in der Note:

„Im erſten und zweiten Jahrzehent dieſes Jahrhunderts wußte man nichts von Intoleranz und Gehäſſigkeit zwiſchen Katholiken und Proteſtanten; man hörte nichts von Proſeliten-Macherei, die katholiſche, reformirte und lutheriſche Gemeinde wohnten friedlich mit und bei einander. Evangeliſche und katholiſche Geiſtliche hatten oft gemeinſchaftliche kirchliche Geſchäfte und lebten dabei in größter Eintracht. In Gemeinden, in denen es gemiſchte Ehen gab, trafen der evangeliſche und katholiſche Pfarrer oft in derſelben Familie bei Ausübung der Seelſorge zuſammen, desgleichen in den Schulen; aber nie oder höchſt ſelten ſtritten ſie mit einander, lebten vielmehr, wie es Chriſten, ganz vorzüglich aber den Geiſtlichen geziemt, friedlich und freundlich mit einander. Jeder blieb innerhalb der Grenzen ſeiner Kirche und von dem intoleranten Dogma der alleinſeligmachenden Kirche war gar nicht die Rede. — Der jetzige Biſchof Dr. Roß beſuchte, als er noch Landprediger in Budberg war, gemeinſchaftlich mit ſeinem Nachbar und Freund, dem katholiſchen Pfarrer, die Schulen, welche Kinder verſchiedener Confeſſion frequentirten, und einer vertrat in den Geſchäften der Schulaufſicht brüderlich den andern. So ſoll, ſo muß, ſo kann es ſein, und ſo iſt es überall, wo die divergente Theologie convergente Religioſität und wahre Frömmigkeit geworden iſt.“

Anſprüche der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinden.

18. Unter allen deutſchen Staaten iſt Naſſau der einzige, deſſen Volksſchulweſen auf Grund der bürgerlichen Gemeinde gebaut iſt. In Öſtreich und Baiern ſind die Volksſchulen reine Parochialſchulen mit Ausnahme einiger Städte, z. B. Nürnberg, und werden jetzt immer mehr wieder, wo ſie ſich von dieſer Form zu befreien ſuchten, in dieſelbe zurückgedrängt. — In den preußiſchen Ländern mit vorwaltender evangeliſcher Bevölkerung findet eine Verſchmelzung der Parochial- und Communalſchulform ſtatt. Nur einige größere Städte, z. B. Magdeburg, Nordhauſen, Halle, Aſchersleben, Brandenburg, Burg u. a. haben ihren Hauptſchulen die Form der Communalſchulen gegeben, obgleich neben den Communalſchulen auch noch Parochialſchulen ſtehen geblieben ſind, welche aber eine untergeordnete Rolle ſpielen. Auf dem platten Lande, in den kleinern Städten und in den größern Städten mit ziemlich gleichgemiſchter

Digitized by Google

Bevölkerung von Katholiken und Proteſtanten und in den reinkatholiſchen Ortſchaften walten die Parochialſchulen vor. Eine ganz eigenthümliche Form haben die Volksſchulen Berlins. Zwar gibt es einige Parochialſchulen, aber die bei weitem zahlreichſten und frequenteſten Schulen ſind Privatunternehmungen unter Conceſſion des Magiſtrats.

Die Communalſchulverfaſſung iſt der Entwickelung eines freiern, geſegnetern Volksunterrichts günſtiger, als die Parochialverfaſſung. Wenigſtens iſt in den Städten und Ländern, wo Communalſchulen vorherrſchen, das Volksſchulweſen erſt recht zur Blüthe gelangt. So viel iſt gewiß, daß, wo die Schulen einzig und allein oder vorzugsweiſe von der Kirche abhangen, z. B. in Öſtreich von Alters her und fortwährend und in Baiern in neuern Zeiten wiederum, dieſelben nie zur Blüthe gelangen, vielmehr ſtabil bleiben und verkümmern. Beſonders aber haben die katholiſchen Geiſtlichen, mit Ausnahme einiger wenigen, z. B. eines Sailer, Weſſenberg, Pyrker, Graſer u. ſ. w., die Volksbildung bedeutend aufgehalten.

19. Nach der neuen Schulordnung für die Provinzen Oſt- und Weſtpreußen vom 27. December 1845 iſt das evangeliſche und katholiſche Schulweſen auf gleichen Fuß geſtellt und dadurch manchen Übelſtänden vorgebeugt worden, die anderswo noch nicht gehoben ſind. Der Regel nach iſt die bürgerliche Gemeinde auch zugleich die Schulgemeinde. Indeſſen mögen wol bürgerliche und kirchliche Gemeinden daſelbſt nicht eben divergiren, was allerdings die Communal-Schulverfaſſung begünſtigt. Der Einfluß des Conſiſtoriums, des wichtigſten Organs der evangeliſchen Kirche, auf die Schulangelegenheiten iſt in dem Geſetze zwar nicht ausdrücklich beſtimmt, aber doch dadurch hinreichend geſichert, daß die Ortsgeiſtlichen zugleich die Localſchulinſpectoren ſind.

Die katholiſche Kirche ſcheint uns durch das Geſetz gegen die evangeliſche bevorzugt. Denn die evangeliſchen Geiſtlichen haben bei der Berufung des Schullehrers keine Stimme, dagegen wählen die katholiſchen Geiſtlichen in Gemeinſchaft mit der betreffenden katholiſchen Gemeinde den Schullehrer. Der evangeliſche Schullehrer wird von dem Gutsherrn, und wenn ein ſolcher in der Gemeinde nicht vorhanden iſt, von dieſer berufen.

Das Beſtallungsrecht, ſo wie die Oberaufſicht über das Volksſchulweſen hat ſich die Königliche Regierung vorbehalten und übt ſolche durch beſondere Bezirks-Schulräthe aus.

Vergleichungsweiſe iſt dieſe Einrichtung beſſer, als die, welche das Schulweſen lediglich unter die Kirche ſtellt; denn Staat, Kirche und Gemeinde haben daran Antheil. Dennoch iſt ſie für die freie, ſelbſtſtändige Entwickelung der Schule, ſo wie für die allſeitige Ausbildung des Menſchenlebens ſo zweckmäßig als nothwendig. Denn das Princip der Schule iſt nur durch die Bezirksſchulräthe vertreten. Dieſe aber ſind durch den zu großen Umfang ihres Geſchäftskreiſes behindert, durch eigene perſönliche Beobachtung die einzelnen Schulen

Digitized by Google

und deren Geiſt genau kennen zu lernen und auf denſelben einzuwirken, können Beides vielmehr nur durch die geiſtlichen Schulinſpectoren möglich machen. So läßt ſich denn nichts Anderes erwarten, als daß der kirchliche Einfluß auf das Schulweſen das Übergewicht behalten werde, da der Schullehrerſtand auch nicht die geringſte geſetzliche Befugniß hat, in Angelegenheiten der Schule mit zu reden.

Der kirchliche Einfluß iſt zwar zeitweilig dem Schulweſen nützlich geweſen, aber unter andern und beſonders den gegenwärtigen Verhältniſſen könnte derſelbe leicht verderblich werden, in der Regel hat er nach den Zeugniſſen der Geſchichte das Moment eigenthümlicher Schulbildung unterdrückt. Wo die Schulinſpection factiſch in den Händen der Geiſtlichen liegt, wird die Schule nie ihre eigenthümliche Kraft auf die Ausbildung des Volkslebens entwickeln können. Die Intelligenz, ſo wie die freie Entwickelung der Volkskraft iſt unter ſolcher Einrichtung in bedenklicher Lage. So viel iſt gewiß: wo die Schullehrer in Angelegenheiten des Schulweſens gar nicht reden dürfen, nicht rathen und Vorſchläge zu machen, ſondern nur Befohlenes auszuführen haben, da kann ein ſchöner ſelbſtſtändiger Schullehrercharakter ſich nicht bilden und mit der Volksbildung, wie mit der Schullehrerbildung wird es traurig ausſehen. Das Schulehalten hört auf, eine freie, ſelbſtſtändige geiſtige Beſchäftigung zu ſein, ſinkt herab zu einem mechaniſchen, handwerksmäßigen Treiben. Durch daſſelbe mögen dann immerhin eine Menge Realien und viele immerhin glänzende Fertigkeiten dem Volke übereignet werden, aber kräftige Geſinnung, edler Volkscharakter, freies geiſtiges Leben und Regen, freie Entwickelung der Volkskraft wird dadurch nicht erreicht. Dieſe Güter laſſen ſich nur durch freie Geiſter erzeugen. Von geiſtbildendem Unterrichte der Volksjugend kann unter ſolchen Umſtänden eben ſo wenig die Rede ſein, als von einer erſprießlichen Volksbildung.

Weil der Schullehrer Seitens der Behörden wie ein Schüler behandelt, obgleich mit „Herr" angeredet wird, ſo bleibt er zeitlebens im Pennalismus oder dieſer in ihm ſtecken; ein edler ſelbſtſtändiger, männlicher Charakter kann ſich in ihm nicht entwickeln. Die äußere Ehre, welche ihm zu Theil wird, iſt einer falſchen Vergoldung gleich, mit welcher man ſeine Kette überzieht, und eine beſſere, ſelbſt reichliche Beſoldung iſt ein Köder mehr, ihn zu fangen. Ein unſelbſtſtändiger, ſchülerhafter Lehrerſtand mag das Volk wol ſchulen, d. h. für äußere, zeitweilige Staats- und Kirchenzwecke zurichten, aber nicht zur Sittlichkeit und Selbſtſtändigkeit erziehen. Er wird dem Volke die Schule ſo eingerben, daß es zeitlebens Schüler bleibt. Wir bleiben dabei: ſo lange die Schule nicht in den Stand geſetzt iſt, dem ihr von Gottes- und Rechtswegen gebührenden, eigenthümlichen Zwecke, der freien, allſeitigen Entwickelung der Volkskraft, zu dienen, ſo lange gereicht ſie dem Volke nicht zum Heil. Iſt ſie aber gezwungen, zeitweiligen äußern und eitlen Staats- und Kirchenzwecken zu fröhnen, ſo gereicht ſie dem Volke zum Verderben, wird eine

Kette mehr, ſeine Kräfte zu binden, und gar keine Schule wäre ihm beſſer. Durch ſolche Schulen wird die Volkskraft gelähmt. Das Volk gleicht den Schwänen, welchen jung ſchon die Flügel gebrochen werden, wie man dergleichen zu Hunderten auf der Havel von Potsdam bis Spandau ſchwimmen ſieht. Die Dunen werden beſſer, aber Flug und Sang gehen verloren.

Die Intelligenz ſelbſt hat wahren Werth nur für den freien ſelbſtſtändigen Menſchen; im Bunde mit ſittlicher, kräftiger Geſinnung veredelt ſie ihn, an ſich iſt ſie indifferent, aber gezwungen, inhumanen Zwecken zu dienen, wird ſie zum Fluche für die Menſchheit. Auch der Teufel iſt klug.

Dieſterweg's und Wander's Staatsſchule.

20. Das ſind längſt bekannte Wahrheiten, wird man mir entgegnen, wozu dieſe alten Gemeinplätze wiederholen? Doch gerade in dieſer Zeit iſt ihre Wiederholung nöthig. Denn Männer, welche als Vertheidiger einer würdigen Stellung der Schule gelten, Dieſterweg und Wander haben, erſterer im Jahre 1846, letzterer ein Jahr früher, die Schule zur Staatsanſtalt machen wollen. So man das am grünen Holze ſieht, was ſoll am dürren werden?

Nach einigen Jahren ſieht Dieſterweg die Volksſchule als Staatsanſtalt feſt begründet und damit das Ende aller Fehde, wenigſtens zwiſchen den Lehrern und Geiſtlichen. Die Schrift, in welcher er ſolches Prognoſtikon ſtellt, heißt: „Über Inſpection, Stellung und Weſen der neuen (modernen) Volksſchule. Von **Adolph Dieſterweg.** Eſſen, 1846.“

Wenn der Staat ſeinen Vortheil, wie bisher, verſteht, ſo wird er Dieſterweg's Prophezeihung zur Wahrheit erheben. Wander und Dieſterweg halten die Stellung der Schule als Staatsanſtalt für die beſte. Wander ſagt's ausdrücklich, denkt aber dabei zugleich eine auf Volksvertretung gegründete freie Staatsverfaſſung, und ſo mag es paſſiren, obgleich dagegen zu bemerken, daß dieſe niemals möglich wird, wenn die Schule nicht zuvor frei erklärt und geweſen iſt. Dieſterweg ſagt es nicht ausdrücklich, aber wir leſen es zwiſchen den Zeilen und unter dem Texte, woſelbſt ein Citat aus Gervinus „Neuere Geſchichte der poetiſchen Nationalliteratur“ den Schlüſſel reicht zu den dunkeln ſybilliniſchen Sprüchen, welche zwiſchen den Zeilen ſtehen.

Zugegeben, daß die Schule als Staatsanſtalt unter beſtimmten Zeit- und Staatsverhältniſſen einem Volke, ja der Menſchheit heilſam werden kann, und wie die Geſchichte der preußiſchen Volksſchule von 1808 an (den terminus ad quem wage ich nicht zu beſtimmen) beweiſt, im Bunde mit vernünftigen Beſtrebungen des Staates in der That Großes und Schönes gewirkt hat. Die Schule als Kirchenanſtalt hat ſolches vom Jahre 800—1000 circa auch gethan. Beſtreiten aber müſſen wir, daß ſie das als untergeordnet

Digitized by Google

dem Staate geleiſtet habe. Vielmehr hat ſie dieſes nur vermocht als ſtehend und wirkend in der Idee des freien Volkslebens, von welchem der preußiſche Staat zu der Zeit, da er äußerlich in tiefſter Erniedrigung lag, aber innerlich in größter Herrlichkeit daſtand, gehoben, getragen und durchdrungen ward, und von deren Realiſirung er zugleich ſeine Wiederherſtellung und Kräftigung mit Recht erwartete. Weil der preußiſche Staat der freien Entwickelung der Volkskraft in jener Zeit die ſorgfältigſte Pflege und treuen Schutz widmete, darum wirkte auch die Volksſchule ſo Großes: denn ſie diente auf dieſe Weiſe ihrem einzigen und wahren Princip, wenn auch zufällig zugleich mit den Zwecken des Staates. — Nicht, weil die preußiſche Volksſchule von 1808 von der Herrſchaft der Kirche befreit wurde und in die Dienſte des Staates trat, ſondern weil dieſer ihrer Freiheit, ihrem Princip den pflichtmäßigen Schutz verlieh, nicht in der Stellung als Staatsanſtalt, ſondern durch ihre Stellung zur Idee der allſeitig entwickelten Volkskraft iſt ſie zur Weltberühmtheit gelangt.

Wenn einſt nach Jahrtauſenden ein glücklicher Geſchlecht im Gottesreiche der Freiheit lebend die Jahrbücher europäiſcher Geſchichten revidiren wird, wird es die Blätter der preußiſchen Culturgeſchichte von 1808—1813 in goldene Rahmen faſſen, und Friedrich Wilhelm III., Hardenberg, Stein, Altenſtein ꝛc. unter die größten Wohlthäter der Menſchheit zählen und ihnen Thränen des Dankes und der Freude weihen, aber für die unzähligen ſtehenden Soldatenheere und ähnlichen koſtſpieligen und ſinnreichen Vorrichtungen, welche man zum Schutze der Volkswohlfahrt jetzt noch nöthig zu haben meint, wird es nur ein ſtummes Staunen haben.

Dieſelbe Staatsſchule, welche unter gewiſſen Staats- und Zeitverhältniſſen wahrhaft das Volkswohl beförderte, wird unter andern Zeit- und Staatsverhältniſſen, wenn z. B. der Staat die Kraft des Volkes ſtatt um das Panier der Freiheit, um die Lärmſtange der Knechtſchaft ſammelt, die Menſchheit verderben und niedertreten helfen.

Nicht dadurch, daß die Schule dem Staate oder der Kirche dient, iſt ſie in ihrer rechten Stellung, ſondern dadurch, daß ſie der freien allſeitigen Entwickelung der Volkskraft dient; und wenn ſie irgendwo und irgendwann ſegensreich gewirkt hat, ſo iſt es nur in ihrer Stellung als im Dienſte dieſer Idee geſchehen. Dieſes iſt ihre einzig wahre und richtige Stellung, eine andere nicht.

Die alte deutſche Volksſchule von Bonifacius, Karl dem Großen, Rabanus Maurus oder wem man ihre Stiftung zuſchreiben mag, der Form nach unter der Herrſchaft der Kirche, hat nur ſo lange heilſam gewirkt und iſt nur ſo lange gediehen, als die Kirche in dieſer Idee wirkte, indem ſie die Freiheit der Kinder Gottes zum Ziele ihres Strebens machte, und in dieſem Sinne gegen die Rohheit der Menſchennatur, gegen die fleiſchliche Gewalt des Fauſt-

Digitized by Google

rechts, gegen die Tyrannei der Großen, dieſe Hinderniſſe freier Lebensentfaltung, ankämpfte; iſt aber zur elenden Werkſtatt erbärmlichen Buchſtabelns ohne allen Einfluß aufs Leben und durch ihren ſtarren Formalismus daſſelbe hemmend, herabgeſunken, ſobald die Kirche ihr wahres, der Schule verwandtes Lebenselement verließ, ſich in ruhigen und fleiſchlichen Genuß der Herrſchaft über die Welt begab und von dem Fette des Landes mäſtete. Doch die Kirche ließ ihre treue Dienerin, die Schule, fallen, überließ ſie ſich ſelbſt. Auch der Staat, d. h. die weltlichen Herren, bekümmerte ſich eine Zeit lang nicht um ſie, und das war der Schule Glück, die Stunde ihrer Wiedergeburt. Sie erſtand neu durch ihre eigene Kraft, zwar nicht in dem Charakter der neuen modernen Volksſchule, welche auch den ärmſten Menſchen umfaßt und jeden Menſchen als moraliſch und politiſch frei innerhalb der Geſetze des Staates betrachtet, noch im Sinne der alten Kirchenſchule, welche jeden Menſchen als zur Freiheit der Kinder Gottes berufen, als Gott geheiligt auffaßte; ſondern als Schule des freien Menſchen, der freien Adeligen und freien Bürger, und daher eigentlich des Volks: denn nur Freie eines Stammes bilden das Volk, nicht der Sclave. Sie war, in dieſem Sinne genommen, wahrhaftige Volksſchule. Nur dieſe Schule, welche ihrer Stellung nach mit Recht als die claſſiſche, ihrem Lebenselemente nach als die des Humanismus bezeichnet wird und wovon unſere Univerſitäten nach ihrer Stellung zu Staat und Kirche und unſere Gymnaſien nach ihrem Lehrobjecte noch den Schatten an ſich tragen, iſt von der Herrſchaft der Kirche und des Staates gleichmäßig, obgleich nur auf kurze Zeit, frei geweſen und hat uns in dieſer kurzen Dauer ihrer Freiheit, vom Anfange des 12. Jahrhunderts bis in die Mitte des 15. etwa [7]) gezeigt, was die Schule in ihrer Freiheit zu leiſten vermag: denn ſie hat den Grund gelegt zu der gänzlich neuen europäiſchen Volksbildung und politiſchen Umgeſtaltung. Sie hat Europa eine neue Geſtalt gegeben und ganz beſonders dem deutſchen Volke die auf Fortentwickelung des freien und allſeitigen Volkslebens gerichtete Tendenz auf Grundlage rein

---

7) Daß mit dieſen Jahreszahlen nicht die Grenze der Wirkſamkeit und des äußern Beſtehens genau und für jeden Ort bezeichnet iſt, ſondern nur der lebhafteſten Manifeſtation ihres Weſens, bedarf wol nicht erinnert zu werden. Alles rein Geiſtige iſt der Ewigkeit angehörig und zeigt eine ſtete Entwickelung zur Mannichfaltigkeit der Formen. Es läßt ſich daher auch nicht in zeitliche und räumliche Grenzen mit Genauigkeit faſſen. Der Geiſt der claſſiſchen Schule iſt, aus Griechenland kommend, die freien norditalieniſchen Städte durchwandernd, nach Holland und dann nach Deutſchland gezogen und iſt theils vorauseilend, theils unterſtützend, theils begleitend mit der Volksfreiheit gezogen. Er iſt an dem einen Orte früher, am andern ſpäter angelangt, hat hier ſchneller, dort langſamer ſeine Schwingen entfaltet, aber ſeine Form iſt, wie alles Menſchenwerk, zur vollkommenen Ausbildung nirgends gelangt.

Digitized by Google

geiſtiger Intereſſen, insbeſondere der freien Forſchung und freien gründlichen Wiſſenſchaft eingeimpft, deren Namen ſelbſt die kirchliche Hierarchie und der weltliche Despotismus heutiges Tages noch auf ihre Standarte ſchreiben müſſen, wenn ſie das Volk für ſich gewinnen wollen, ſo ſehr es auch an ſtummes Folgen ſeiner Führer durch eine Kette unſeliger Verhängniſſe gewöhnt worden iſt. Wer redet jetzt mehr von tiefer Forſchung und gründlicher Wiſſenſchaftlichkeit, als die Feinde kirchlicher und politiſcher Freiheit, und wem wird mehr der Vorwurf der Oberflächlichkeit gemacht, als den Vertheidigern derſelben?

Daß der Staat die Lehrfreiheit im Ganzen bisher nicht viel gedrückt hat, wollen wir dem Gervinus und Dieſterweg nicht beſtreiten, ſind aber weit entfernt, der Schule als Staatsanſtalt, oder der Staatsſchule, das Wort zu reden.

Wir haben ſchon oben angedeutet, wie leicht der Staat die Freiheit der Schule beeinträchtigen kann, wenn dieſe ihm dienen muß, und müſſen auch noch daran erinnern, daß in der Regel der Staat ſie für ſeine Zwecke häufig unentbehrlich gefunden und daß durch Gewöhnung an das ſclaviſche Lauſchen auf den Hauch des vom Staate ausgehenden Geiſtes die Lehrer des Volkes nur ſelten gewagt haben, mehr Freiheit der Lehre zu fordern, als ihnen der Staat zu geben für gut fand; zu allen Zeiten aber haben wir vernommen, daß die Lehrer, welche ſich dem vom Staate ausgehenden Geiſte in der Lehre ungeneigt zeigten, mehr oder weniger in ihrem freien Lehren durch äußere Gewalt gehemmt wurden.

Es iſt nicht zu leugnen, daß der Staat als allgemeinſte Ausdrucksform menſchlicher Gemeinſchaft an ſich der Lehrfreiheit günſtiger iſt, als die Kirche; aber eines Theils gibt es nirgends einen abſoluten Staat, ſondern nur ſolche mit menſchlichen Einrichtungen und geleitet von menſchlichen Führern, andern Theils hat derſelbe alle materiellen Kräfte in ſeiner Gewalt und kann, ſobald er will, züchtigen und loslaſſen; er kann und wird eher ein Auge zudrücken und des lauten Sprechers — ſpotten, als die Kirche, welche weit mehr auf die Meinung des Volkes als auf ſeine materiellen Kräfte gebaut iſt; aber geſichert iſt die Lehrfreiheit der Schule nun und nimmermehr, wenn ſie im Dienſte oder gar im Solde des Staates ſteht.

Wie der Staat an ſich im Beſitze der wichtigſten materiellen Kräfte wol die geiſtigen, in ihrer freieſten Entwickelung begriffenen Kräfte ohne Gefahr für ſeine Exiſtenz gewähren laſſen kann und mag, weil er, ſobald ihm beliebt, hemmend einſchreiten kann, ſo haben auch von jeher hier und da Gewaltige das Staatsruder geführt, welche die geiſtigen Kräfte im Trotze auf materielle gering achteten oder nicht kannten, und darum ſie gehen ließen, wie ſie wollten. Aber weder ſolcher Trotz, noch ſolche Unkenntniß iſt von nun an bei den Staatsführern zu ſuchen, nachdem man die öffentliche Meinung als eine Gewalt kennen gelernt hat.

Digitized by Google

Darum mögen in einigen wenigen Fällen die Lenker des Staates der Staatsſchule freie Entwickelung geſtattet, den Lehrern die Freiheit der Lehre zuweilen aus ſittlicher Selbſtbeſtimmung gewährt haben, aber in den meiſten Fällen dieſer Art iſt es aus Klugheit, in frühern Zeiten auch ſehr oft aus Unkunde der Gewalt geiſtiger Kräfte geſchehen. Aber auch die erſten günſtigſten Fälle als häufig, ja gewöhnlich angenommen, ſo bliebe die Freiheit der Schule und ihrer Lehrer doch immer nur ein **Staatsgeſchenk** und wäre nicht ein **Recht** der Schule. Der Staat kann daher deſſen Genuß verkümmern oder gänzlich zurücknehmen, wenn es ihm beliebt.

Nach den Blättern ddr Geſchichte haben kluge Staatslenker allerdings die Lehrfreiheit begünſtigt, weil ſie durch dieſe captatio benevolentiae die Schule für ihre Zwecke gewannen und mit ihrer Hülfe die aufſtrebende, der weltlichen Herrſchaft feindliche Hierarchie oder andere feindſelige Mächte niederhalten, nach Umſtänden unterdrücken wollten. Die Lebensſpannung des ſtaatlichen und kirchlichen Princips erzeugte und begünſtigte die Freiheit der Schule. Wer ſteht uns aber dafür — und geſchichtliche Thatſachen widerſprechen nicht — daß, wenn der Staat mit Hülfe der Schule (ich meine die Träger in der Wiſſenſchaft) die Kirche in ſeine Gewalt wird bekommen, ihre Intereſſen mit den ſeinigen wird verſchmolzen oder verſchlungen haben, er eben dieſer Kirche, welche er unterdrückte, einen Schein von Freiheit zum Geſchenk machen und ſie dadurch ſich zur Unterdrückung der Lehrfreiheit, der freien Schule, nicht verbinden werde? Dadurch ſchwände die letzte Stütze der freien Entwickelung der Volkskraft und ſelbſt die Hoffnung auf ihre Wiederbelebung. Dieſes iſt wenigſtens ſo lange nicht unmöglich gemacht, ſo lange die ganze materielle Volkskraft an den Staat dahingegeben iſt, die Bewegung der geiſtigen Kräfte nur in den vom Staate willkürlich gezogenen Schranken vor ſich gehen darf, und ſo lange die Staatenlenker ihrem Commandoworte mit Kanonendonner die erforderliche Deutlichkeit und Auslegung geben können.

Kaum hat der Begriff einer Staats- oder Landeskirche angefangen, eine bedenkliche Geläufigkeit zu gewinnen, ſo ruft man mit derſelben Kehle, mit welcher man die erſten ſauern Früchte derſelben hinunterwürgt, nach einer Staatsſchule, oder, was gleich iſt, nach einer Schule als Staatsanſtalt. Die ihr ſolches fordert, ihr wiſſet nicht, was ihr thut. Aber wie furchtbar müßte eine **centraliſirte Staats-Volksſchule**, wie ſie Dr. Dieſterweg in ſeiner obenbezeichneten Schrift verlangt, erſt der freien Entwickelung des Volkslebens werden, wenn es den Lenkern des Staates gelüſtete, ſich derſelben zur Unterdrückung der Volksfreiheit zu bedienen, was eben ſo leicht möglich iſt, als daß Fürſten Menſchen ſind. Gott Lob, daß unſere Fürſten und ihre erſten Diener in der Regel weiſer und mächtiger, als die Schulmeiſter ſind, welche ihre unüberlegten Projecte in die Welt ſchicken.

Digitized by Google

Die edelſten Güter des Volkes ſind in den von Dieſterweg geſchmäheten iſolirten Schulen des Volkes unter den jetzigen Staats- und Zeitverhältniſſen weit weniger gefährdet, als in ſeiner centraliſirten Volksſchule. Die Mannichfaltigkeit der Form, die große Verſchiedenheit in der Aufſicht, die verſchiedenen Grundſätze bei Leitung der Volksſchulen, die in jeder Provinz, in jedem Regierungsbezirke, ja in jeder Ephorie wahrgenommen werden können, ſind der vielſeitigen Entwickelung der Volkskraft und annähernd einer allſeitigen Volksbildung günſtig. In dieſem mannichfaltigen Bewegen werden alle Kräfte kund. Hierzu trägt auch die Spannung zwiſchen den weltlichen, höhern und den geiſtlichen untern Schulbehörden das Ihre bei und fördert damit ſelbſt indirect die Freiheit der Schule.

Allſeitige Entwickelung der Volkskraft iſt die Idee der Volksſchule. Dieſterweg ſchlägt ein Mittel zur Hebung der Volksſchule, eine Form derſelben, die Centraliſation, vor, welche in ihrer conſequenten Durchführung zur Uniformität des Unterrichts, zur Einſeitigkeit der Bildung führen wird, und leicht die Verknöcherung des Lebens bewirken kann. Wenn der einzelne Lehrer nichts thun darf, als was der Vorſteher der Kreiscentral-Normalſchule, der zugleich Kreisſchulinſpector ſein ſoll, haben will, dieſer nichts, als was das Oberhaupt der Provinzialſchule befiehlt, und dieſer nichts, als was der Unterrichtsminiſter durchgeführt haben will: ſo hört ſelbſt der Schatten der perſönlichen Selbſtſtändigkeit der einzelnen Lehrer auf, der doch jetzt unter der humanen Leitung mehrerer geiſtlichen Schulinſpectoren nicht ſelten noch verblieben iſt.

Dieſterweg ſagt in der gedachten Schrift S. 43: „Nach meiner Anſicht müſſen die Schulen eines Kreiſes, z. B. eines preußiſchen Landkreiſes, centraliſirt werden. Wie denn? Die Anknüpfungspunkte bilden — die Zeit indicirt die Art der Befriedigung aller erwachenden Bedürfniſſe, wenn man ihre fortſchaffende Thätigkeit nur nicht hemmt und ſie verſteht — die höhern Bauernſchulen in Holſtein und die, wie es heißt, unter uns projectirten landwirthſchaftlichen Kreisſchulen. Die Forderung der materiellen Intereſſen berückſichtigt aber nur einen Zweig des zu ſchaffenden Organismus und nicht den wichtigſten. Die Intereſſen der Intelligenz und der allgemeinen Bildung ſtehen höher.“ „An der Spitze dieſer höhern Bauern- oder Kreisſchulen, welche ſich auf dem Unterbau einer Normal-Elementarſchule erheben können, ſteht ein durchgebildeter Lehrer als Leiter oder Dirigent, ein Mann, der durch die Volksſchule hindurch gegangen, aus ihr hervorgegangen iſt. Dieſer Mann iſt zugleich der Kreisſchulinſpector. Er kann den Lehrer und ſein Thun würdigen, ihn allſeitig (?) auffaſſen, ihm helfen und rathen, er kann die Central-Conferenz leiten, er kann den Behörden ſagen, was den Lehrern Noth thut, ihnen die Lehrer ſo zeigen, wie ſie ſind ꝛc. — er iſt der Mann, kein Anderer iſt der Mann.“

Digitized by Google

„Die weſentlichſten Conſequenzen ergeben ſich von ſelbſt: 1) Für die zeitgemäße allſeitige Fortbildung des Volkes. [8]) 2) Für die würdige Stellung der Lehrer. 3) Für die geſicherte Einheit des Ganzen, der Sache und der Perſonen, kurz für die Organiſation des Volkserziehungsweſens und deren äußeren Erſcheinung: die Centraliſation."

So weit Dieſterweg.

Wir entgegnen: Mit der Centraliſation der Volksſchule als Staatsanſtalt iſt nicht geholfen, ſondern einzig und allein mit einer geſetzlich garantirten freien Volksſchule und Entlaſſung derſelben aus der Vormundſchaft des Staates und der Kirche, als ſelbſtſtändiges Gemeinweſen. Den Anknüpfungspunkt indicirt die Geſchichte in der Selbſtſtändigkeit der Akademien und Univerſitäten, welche zwar im Schutze, aber nicht im Dienſte des Staates ſtehen und die ſich durch Selbſtwahl ergänzen und durch ihnen garantirte Lehr-, Rede- und Preßfreiheit auf die Entwickelung der Volkskraft wirken und ſelbſt ſich richten. Lehrfreiheit ohne Preßfreiheit iſt ein Geiſt ohne Leib, ein Schatten und Schemen, nach Umſtänden ein Geſpenſt, zum Spotte dem Starken, zum Schrecken dem Feigen, von durchgreiſender heilſamer Wirkſamkeit für Niemand.

Schon hofften wir auch den Kaſtengeiſt mehr und mehr gebannt. Die Zeitverhältniſſe begünſtigten ein gleichmäßiges Recht und deſſen Ausübung an der allgemeinen Intelligenz und die Neigung dazu wurde immer lebendiger, beſonders unter den Landleuten. So wie ihre Grundſtücke immer freier von den Feudallaſten wurden, ſo auch ihre Bildung und Neigung freier und ſtrebend nach höherer Intelligenz. Aber ſchon König, der Paſtor zu Anderbeck, in ſeinem Vorſchlage, höhere Bauernſchulen zu gründen, und Dieſterweg in ſeiner Kreisbauernſchule beſchwört ihn wieder herauf. In einem Dorfe im Halberſtädtſchen, deſſen Name mir nicht gleich gegenwärtig iſt *), beſteht bereits eine ſolche höhere Bauernſchule ſeit vorigem Herbſt (1846).

Die chriſtliche Erziehung und die ihr dienenden Anſtalten dürfen nicht auf immer ſchärfere Scheidung der Stände, ſie müſſen auf immer größere Einigung gerichtet ſein; die Scheidung, welche heilſam iſt, wird das Leben ſchon ſelbſt beſorgen und drängt dahin ohnehin mehr, als zu wünſchen. Warum ſoll der Bauer, wenn der das Bedürfniß einer höhern Bildung fühlt, dieſelbe nicht auf der höhern Bürgerſchule empfangen? Oder vielmehr, ſoll er nicht die Ortsſchule durch einige namhafte Opfer in den Stand ſetzen helfen, daß ſie auch dem beſten Bauer genügen könne? Ich meine, die Tauſende, welche die Unterhaltung der Kreisbauernſchulen koſten, ſeien von Staat, Ständen oder Privaten weit zweckmäßiger zur Verbeſſerung der Orts-

8) Und doch iſt Alles auf Einſeitigkeit und Uniformität angelegt. Wie will Herr Dr. Dieſterweg den Widerſpruch auflöſen?

*) Badersleben. D. Red.

ſchulen zu verwenden, für welche viele Gemeinden doch ſpöttlich wenig thun und die noch ſehr der Verbeſſerung bedürfen. Ehe dieſe ſind, wie ſie ſein ſollten, haben wir kein Recht, auf Gründung neuer Anſtalten Geld zu verwenden; auch kann man nicht eher mit Zuverſicht wiſſen, ob höhere Bauernſchulen wirkliches oder eingebildetes Bedürfniß ſind. Sind aber die Dorfſchulen erſt, wie ſie ſein ſollen, ſo mag man dann zuſehen, was weiter zu thun iſt.

Die allſeitige Entwickelung der Volkskraft wird durch Verſchmelzung der Stände, die in den Schulen beginnen und vorbereitet werden muß, zum lebendigen Gemeingeiſt ſich ausbilden, der Kaſten- und Korporationsgeiſt dagegen muß immer mehr verdrängt werden, wenn das Leben des Volkes ein edles, freies, ſittliches, wahrhaft ſociales und chriſtliches werden ſoll.

Wir können uns weder mit der Dieſterweg'ſchen Stellung der Schule zum Staate, noch mit der Organiſation derſelben, der Centraliſation, einverſtanden erklären. So lange das Wort Louis XIV.: „Der Staat, d. h. Ich" nicht ſeine Geltung verloren hat, ſo lange laſſet uns ſtehen auf Seite der Lehrfreiheit und einer von Staat und Kirche unabhängigen, ein freies Gemeinweſen bildenden Schule, welche Dr. Mager und Wuntſchli mit dem Referenten fordern, und deren Organiſation für die Sphäre der Volksſchule letzterer im vorigen Jahresbericht angedeutet hat. — Können wir aber allem Anſcheine nach dieſe freie Schule ſobald noch nicht haben, ſo wollen wir um Gottes willen bitten, daß ja die Volksſchulen in ihrer ſogenannten „Iſolirung" und zwar in der Form halb als Staats-, halb als Kirchenanſtalten ſtehen bleiben und ſich in dieſer zwiefachen Geſtalt weiter ausbilden: denn gerade in dieſer ihrer zwiefachen Geſtalt und der dadurch begründeten Lebensſpannung zwiſchen dem Princip der Kirche und des Staates befindet ſie ſich noch in einer nicht ungünſtigen Bewegung und iſt dadurch noch vor gänzlicher Stabilität geſchützt. Die beſtändige Oppoſition der geiſtlichen Unterbehörden der Schule gegen die weltlichen Oberbehörden, welche ſich im Schulweſen zeigt, begünſtigt die Lehrfreiheit.

Die Lehrer ſelbſt befinden ſich dabei in einer nicht angenehmen Lage. Ihr Beruf iſt ungemein erſchwert, weil ſie es unmöglich beiden Herren recht machen können. Aber wenn wir Lehrer es mit dem Volke wahrhaft gut meinen und unſere Bemühung nicht der Wolle, ſondern den Schafen gilt, ſo werden wir in der Überzeugung, daß wir in jetziger Zeit nicht anders dem Fortſchritte der Volkswohlfahrt und Bildung nützen können als in dieſer Stellung, das Unvermeidliche mit Würde tragen. — Eine ſolche Stellung freiwillig zu übernehmen, dazu gehört eine Selbſtverleugnung, und ſie mit Würde und gutem Erfolge auszufüllen, eine Verſchmelzung von Taubeneinfalt und Schlangenklugheit, welche bei wenigen Menſchen anzutreffen iſt.

Auch daraus erklären ſich die häufigen Klagen über die Volksſchullehrer, daß ſie ihre Stellung nicht begreifen. Schicket euch in

23

Digitized by Google

die Zeit, es iſt böſe, aber auch flüchtige Zeit. Haltet aber feſt die Hoffnung eurer Berufung, welche iſt die Freiheit der Kinder Gottes. Unſere nächſte Aufgabe, deren Löſung weder Kirche noch Staatsaufſicht mißbilligt und hindert, iſt die, daß wir die Individuen des Volkes zur ſittlichen Freiheit erziehen, d. h. ſie von Selbſtſucht befreien und wahre Gottes- und Bruderliebe in ihren Herzen nähren, dadurch den Gemeingeiſt wecken und ſo den Grund zur bürgerlichen und religiöſen Freiheit legen, die ohne jenen Grund nur eitler Schein bleibt. Für das fernere wird die Vorſehung oder, ſo man lieber will, der heilige Geiſt ſorgen.

Schlußbemerkungen zum erſten Kapitel.

21. Als ein der Schule günſtiges Zeichen der Zeit bezeichnen wir die Erſcheinung, daß die Stellung der Schule zu Staat und Kirche wieder lebhafte und ziemlich allgemeine Behandlung gefunden hat. Alle Zeitſchriften nehmen daran Theil, die eine mehr, die andere weniger. Dieſe lebhaften Behandlungen der Schulintereſſen deuten auf eine neue Entwickelung des geſammten Volkslebens, denn in der Schule wird die neue Zeit vorbereitet.

Vorzüglich wichtig und erfreulich iſt es, daß das Volk durch ſein Organ, die Stände, Kammern, oder wie daſſelbe genannt werden mag, ſeine lebhafte Theilnahme an den Schulangelegenheiten bekundet hat.

Erquicklich ſind die Anſichten und lebhaften Discuſſionen über dieſen Gegenſtand in der Bairiſchen Kammer vom 16. April 1846. Doch da der Gegenſtand weniger die Stellung der Schule, als die äußere Lage der Lehrer zum Gegenſtande hat, erſparen wir uns die ausführlichere Mittheilung, bis wir davon reden werden.

In ähnlicher Weiſe ſprach ſich die Würtembergiſche, Badenſche und Hannoverſche Kammer aus. Die Würtembergiſchen Stände haben die Schulbehörden veranlaßt, über mehrere Schulverhältniſſe berichtliche Erkundigungen einzuziehen und dadurch Materialien zur Verbeſſerung der beſtehenden Anordnungen in Schulſachen zu erhalten.

In Preußen hat der Kultusminiſter ebenfalls Berichte eingefordert, über die frühe Sterblichkeit der Lehrer ſchon früher, über die äußere Lage der Lehrer, Schullehrergehalte ꝛc. im Jahre 1846. Daher können uns Erſcheinungen, welche auf eine Verkümmerung der bürgerlichen Rechte der Schullehrer hindeuten, nicht eben beunruhigen.

Z. B. daß die Lehrer in der Stadt Köln von der Wahl der Stadtverordneten ausgeſchloſſen worden ſind, weil ſie keine Klaſſenſteuer und Grundſteuer bezahlen, obgleich ſie nach ihrem Gehaltseinkommen in die Liſte der Wähler aufgenommen worden waren. Lehrer, welche ſich beſchwerten, ſind an die Regierung verwieſen. Möge dieſelbe zu ihren Gunſten entſcheiden. Der Dekan Welſer

Digitized by Google

in Bruchſal (Großherzogthum Baden) bemühte ſich, das Wahlrecht der Schullehrer für die Landtagsabgeordneten und dem Anſcheine nach ſogar das Sociationsrecht zu ſchmälern. Aus Karlsruhe wurde nämlich im Mai 1846 berichtet, daß der Abgeordnete Baſſermann unlängſt in der zweiten Kammer den Erlaß des Dekans Welſer an ſeine Pfarrer vorgeleſen habe, der für die dortigen Zuſtände bezeichnend ſei. Der Erlaß betrifft die Wahlzettel der Schullehrer und lautet wie folgt:

„Es wurde angezeigt, daß ſehr viele Schullehrer zu Gunſten „und auf Seiten der Radikalen gewählt haben. Die hochwürdigen „Pfarrämter werden deshalb erſucht, Einſicht von den Wahlzetteln „der Lehrer auf dem Rathhauſe zu nehmen, was ihnen nach §. 60 „der Verfaſſung geſtattet iſt, oder ihre Bürgemeiſter im Vertrauen „darüber zu fragen und ſodann den Befund darüber pflichtmäßig an- „her zu berichten. Damit iſt zugleich anzugeben, ob ihre Lehrer zum „Geſangvereine dahier gehören oder eigene Vereine im Orte beſtehen.

„Bruchſal, den 7. März 1846.

Das Dekanat Welſer.“

Zwar ſagt der Herr Dekan in dem Erlaß klugerweiſe nicht, welche Abſicht er bei dem Erlaſſe gehabt habe und zu welchem Zwecke er die politiſchen Anſichten und ſocialen Neigungen der ihm untergebenen Schullehrer kennen lernen wolle, aber man müßte die Geſchichte ganz ignoriren, wenn man Beides nicht zwiſchen den Zeilen zu leſen verſtände.

Da die Geiſtlichen in Baden einen großen Einfluß auf die Verſetzungen, Beförderungen ꝛc. der Schullehrer haben, ſo müſſen ſie mit ſolchen Geſinnungen den einzelnen Schullehrern wie ſelbſt der Staatsverfaſſung gefährlich ſein.

Mögen wir auch aus dieſem einzelnen Falle nicht auf die Geſinnungen ſämmtlicher Geiſtlichen Badens ſchließen, das in neuerer Zeit als Vorkämpfer für Volksfreiheit und Volkswohlfahrt daſteht: ſo glauben wir doch darin Veranlaſſung für die Staatsregierung genug zu finden, daß ſie den Einfluß der Geiſtlichen auf Schule und Leben mit großer Aufmerkſamkeit überwache; denn die Hierarchie iſt jeder freiern Regung bitterſter Feind von Alters her und von Natur, und verfolgt dieſelbe mit Stetigkeit, Conſequenz und allen Waffen der — Finſterniß. Wenn, wie der Dekan Welſer behauptet, den Geiſtlichen das Recht zuſteht, die Wahlzettel einzuſehen, warum ſollen ſie da im Vertrauen d. h. heimlich die Bürgermeiſter fragen? Die Geheimnißkrämerei iſt von jeher den Geiſtlichen eigen geweſen und mit dieſer Waffe haben ſie furchtbare Wirkungen hervorgebracht. — Der redliche Mann darf von ſeinem Rechte offen Gebrauch machen. Es wollen ſich uns hier noch mancherlei Fragen aufdrängen, aber wir unterdrücken ſie, da die wackere zweite Badenſche Kammer ſchon Mittel und Wege finden wird, die Rechte und Freiheiten ihrer Machtgeber zu ſchützen. Es iſt ſchon viel werth, daß ſie jene Verfügung

Digitized by Google

zum Gegenſtande einer Discuſſion gemacht und an die Öffentlichkeit gebracht hat. Vor der Gewalt der Öffentlichkeit muß die Geheimnißkrämerei die Segel ſtreichen.

Es zeigt aber auch dieſe Handlungsweiſe wieder den Charakter der Prieſter. Sie geben ſich den Schein, hier Freunde des Volkes, dort der Fürſten zu ſein, je nachdem es ihren Zwecken dienlich ſcheint; aber immer iſt es nur ihr Vortheil, den ſie in den Maulwurfsgängen der Geheimnißkrämerei zu erſchleichen ſuchen. Als Lehrer geben ſie ſich den Anſchein der Gründlichkeit und tiefen Forſchung vor den nach Aufklärung ſtrebenden höhern Ständen des Volkes, und den Anſchein der Frömmigkeit und des aſcetiſchen Lebens vor den niedern Ständen. So ſchmeicheln ſie den menſchlichen Neigungen, und es gilt ihnen ziemlich gleich, ob dieſe auf das Gute, Wahre und Schöne gerichtet ſind, oder auf das Schlechte, Falſche und Gemeine. Darum huldigen ſie den Leidenſchaften der Menge, um ſie zum religiöſen Fanatismus umzuſchaffen, und Zwietracht ſäen ſie in die Familien, wie in das Herz des Volkes hinein, um in dem allgemeinen Zerwürfniß der leidenſchaftlichen Aufregung für ſich zu fiſchen. Sie fiſchen mit dem von Jeſu noch nicht gewonnenen Petrus nur mit Zuverſicht des Nachts, und ſie fangen wol Etwas, wenn auch nur die ſtummen Goldfiſche der armen betrogenen Menſchen, die zu ſpät einſehen, daß ſie ins Netz gegangen.

Zweites Kapitel.

Schullehrerbildung — Schullehrerſeminare — Schullehrerconferenzen — Abnahme an Concurrenz der Schulamtsaſpiranten — Aufhebung des Breslauer Seminars — Veränderung im Seminarweſen der Provinz Pommern — die geiſtlichen Seminardirektoren — das Gothaer Seminar — das zu Idſtein ꝛc. — Schullehrerbeſoldung — Urtheile darüber von den Ständen ꝛc.

Neulich laut gewordenene Urtheile von den verſchiedenſten Seiten, Standpunkten, den divergirendſten Richtungen, ſowohl pädagogiſchen als theologiſchen, von allen Ständen des Volkes, ſo wie von den Behörden, ja von den Schullehrern ſelbſt, ſtimmen darin merkwürdiger Weiſe überein, daß die Bildung, welche die Volksſchullehrer im Seminare erhalten, ihrem Zwecke nicht entſpreche, die Seminare ihre Beſtimmung nicht erreichen. Eine ſo ſeltene Übereinſtimmung der Urtheile über ein und dieſelbe Sache iſt ein ziemlich ſchlagender Beweis, daß nicht mit der Umgeſtaltung und Reformation dieſer Anſtalten, ſondern mit ihrer gänzlichen Aufhebung und Abſchaffung und demnach durch Auffindung und Gründung angemeſſener Bildungsſtätten zu helfen iſt. In letzterer Meinung wird wird man dadurch ſehr befeſtigt, daß die für die Veränderung der Seminare ausgeſprochenen Wünſche und Vorſchläge häufig in ſchnurgeradem Widerſpruche ſtehen.

Digitized by Google

1. Von Schullehrern ſelbſt wird mehrfach die Klage geführt, daß die in den Seminaren erlangte Bildung durchſchnittlich die Fortbildung in ſpätern Jahren erſchwere und daher die Lehrer nach mehrjähriger Wirkſamkeit oft äußerlich und in Hinſicht auf ihren intellectuellen Standpunkt ſo weit zurückgekommen ſeien, daß der Gebildete ſich bisweilen in eine gewiſſe Verlegenheit geſetzt ſähe, wenn er mit ihnen verkehren müſſe.

In dieſem Sinne haben die Volksſchullehrer im Königreiche Sachſen als einen wichtigen Gegenſtand die Vorſorge für angemeſſene Vor- und Fortbildung in die viel beſprochene und bekannte Kell'ſche Petition an die Kammer aufgenommen; auch findet ſich derſelbe Gegenſtand in den übrigen 9 Petitionen ſächſiſcher Volksſchullehrer mehr oder weniger hervorgehoben.

2. Eine Kabinetsordre Friedrich Wilhelm's IV. verbreitet ſich über die einſeitige Verſtandesrichtung, welche in der Vorbildung der Lehrer vorwalte und wodurch die gemüthliche und Charakterbildung in den Hintergrund trete. Religiöſe Richtung ſei die Hauptſache.

3. Der preußiſche Miniſterialrath Stiele, welcher im Auftrage des Miniſteriums die Seminare der Provinz Sachſen im Jahre 1846 revidirte, ſoll ſich ſehr wenig zufrieden mit denſelben gezeigt haben. — In einem derſelben gaben ihm die Seminariſten eine Eintheilung der Gleichniſſe Jeſu in 8 Kategorien, worauf er fragte, ob Jeſus auch ſchon dieſe Eintheilung gemacht habe. Da die Seminariſten dies verneinten, erklärte er, ſie davon auch entbinden zu wollen, und gab ihnen auf, ſich die Reihenfolge der bibliſchen Bücher beſſer zu merken, damit ſie größere Fertigkeit im Aufſchlagen der Bibelſtellen erlangen möchten.

4. Die öffentliche Bekanntmachung des Königlichen Oberpräſidenten der Provinz Schleſien, v. Wedell, Breslau den 29. Januar 1846, durch welche die Aufhebung des Breslauer Seminars, eines der berühmteſten und frequenteſten des Preußiſchen Staates, verfügt wird, hebt beſonders als Grund dieſer „beklagenswerthen“ Maßregel hervor, daß ſolcher Geiſt, wie er ſich in den zuletzt ſtattgefundenen disciplinariſchen Unordnungen, und nach der in Folge derſelben angeſtellten Reviſion, ſchon ſeit langer Zeit auch anderweitig in gedachter Anſtalt gezeigt, nicht mit dem Zwecke der Schullehrerbildung vereinbar von Sr. Majeſtät dem König erachtet worden.

Bemerkung des Referenten.

Darf man wagen, die Kenntniß des Geiſtes, welcher mit dem Zwecke der Schullehrerbildung für vereinbar von Sr. Majeſtät erachtet werde, aus der oben unter 2. angezeigten Allerhöchſten Kabinetsordre zu entnehmen: ſo muß der Geiſt, welcher die Aufhebung des Breslauer Seminars hervorrief, ſich in der einſeitigen Verſtandeskultur, Vernachläſſigung der gemüthlichen und Charakterbildung und

in einer mißliebigen religiöſen oder kirchlichen Richtung ſich offenbart haben. Dieſer der Königlichen Anſicht von der Schullehrerbildung zuwider laufende Geiſt muß ſich auf eine hervorſtechende Weiſe und ſehr allgemein kund gegeben haben, da die Aufhebung ſo plötzlich verfügt und nicht einmal Rückſicht auf die Unterbringung der unſchuldigen Seminariſten, deren es doch gewiß mehrere gab, in andere Schullehrerbildungsanſtalten genommen wurde. Alle Seminariſten wurden jeder mit 2 Thlrn. in die Heimath geſchickt, die Lehrer Scholz und Löſchke zur Dispoſition geſtellt und nur dem Director erlaubt, ſich zu vertheidigen. Auch ſollte man meinen, die Seminariſten hätten bei dem Mangel an Freiheit, welcher ſie zur ſittlichen Selbſtbeſtimmung faſt unfähig macht, eine ganz andere und mildere Beurtheilung als Studirende zugelaſſen und als Verführte der Zurechtführung unter angemeſſener Leitung Fähige betrachtet werden können. Doch ſie ſind auch milder beurtheilt worden. Studenten von ähnlicher Anſchuldigung belaſtet, ſperrt man ein, aber die Seminariſten hat man ihrem Geſchick preisgegeben, d. h. ſie frei gelaſſen.

5. Dieſterweg hat in einer Stunde des Unmuths in einem Berichte über die Zuſtände der Schullehrerbildungsangelegenheiten, in welchen das unter ſeiner Direction ſtehende Berliner Seminar für Stadtſchullehrer ſich befindet, gegen Ende des Jahres 1845 an den Miniſter Eichhorn ſogar den Antrag geſtellt, daſſelbe lieber aufzuheben, wenn der Miniſter keine Mittel fände, die ungünſtigen Zuſtände und Hinderniſſe, welche der angemeſſenen Schullehrerbildung bei dem Seminar in Berlin im Wege ſtänden, hinwegzuräumen. Dieſterweg beklagt ſich beſonders über den Mangel an Concurrenz bei der Aufnahmeprüfung, welcher ihn nöthige, talentloſe, gar unfähige, jedenfalls ungenügend vorbereitete Individuen ins Seminar aufzunehmen, um nur die 16 etatmäßige Seminariſtenſtellen zu beſetzen. Selbſt das iſt bei der letzten Aufnahmeprüfung im Jahre 1845 nicht möglich geweſen, da ſich überhaupt nur 10 Präparanden gemeldet hatten, wie Otto Schulz berichtet. [1])

Seit dem Jahre 1840 iſt die Zahl der zur Aufnahme in die Seminare der Provinz Brandenburg ſich meldenden Präparanden fortwährend im Abnehmen, und die Directionen ſehen ſich wegen der Unmöglichkeit einer gewünſchten Auswahl genöthigt, auch ungenügend vorbereitete Subjecte aufzunehmen. Aus Mangel an Schulamtscandidaten hat ſich das Schulcollegium der Provinz Brandenburg veranlaßt gefunden, den Seminar-Curſus von 3 auf 2 Jahre zu reduciren. Die Prüfung der ſo vorbereiteten Abiturienten hat bewieſen, daß auch der Grad der Bildung der Schulamtscandidaten ein niedrigerer als früher ſei.

In andern Provinzen iſt die Klage über Concurrenz bei der Aufnahme ins Seminar bei der Beſetzung der Schullehrerſtellen noch

1) Schulblatt für die Provinz Brandenburg X. 2. 1845. S. 159.

Digitized by Google

nicht laut geworden. Namentlich finden ſich in der Provinz Sachſen, wo der Seminar-Curſus wieder dreijährig iſt, Präparanden und Schulamtscandidaten in genügender Auswahl und Anzahl, obgleich keineswegs in Überfluß.

„Die Verminderung an Präparanden für das Schulfach hat „gewiß eine Urſache in den traurigen Ausſichten, die ſich dem Stande „der Volksſchullehrer öffnen und auf die nahe liegende Betrachtung „führen: mit der Bildung, die man vom Volksſchullehrer fordert, „laſſe ſich in jedem andern, namentlich im gewerblichen Fache eine „viel beſſere Zukunft bereiten" — Worte des beſonnenen Schulraths Otto Schulz. Wir ſtimmen dem nicht nur bei, ſondern fügen auch aus unſerer Erfahrung hinzu, daß der Bildungsweg eines Volksſchullehrers, wenn er nicht gerade ein Dornenpfad der bitterſten Entbehrungen und des Geſundheit freſſenden Mangels ſein ſoll, eben ſo koſtſpielig iſt, als der eines Predigers; indem es für die Schulamtspräparanden wenige oder gar geringe Stipendien, für Gymnaſiaſten und Studirende dagegen unzählige und bedeutende gibt. Doch es iſt nicht der Geldpunkt allein, der die Verminderung der Schulamtspräparanden bewirkt. Es iſt noch etwas Anderes und Edleres. Wer mit Sorgfalt die Umſtände beobachtet, durch welche junge Leute bewogen werden, den Schullehrerberuf aus freier Wahl zu dem ihrigen zu machen, wird finden, daß verhältnißmäßig die meiſten Präparanden nicht aus Ortſchaften kommen, wo die Lehrer am beſten beſoldet, ſondern wo ſie am meiſten in Achtung ſtehen, mag nun dieſe Achtung von Alters her als ein Erbgut des Schullehrerſtandes gelten, oder durch die perſönliche Würde des einzelnen Schullehrers erworben ſein. [2]) Beſonders durch die Vergleichung der Provinzen Sachſen und Brandenburg hat ſich dem Referenten dieſe Wahrheit aufgedrungen. Die Dotirung der Schullehrerſtellen hält ſich in beiden die Wage; aber in der Provinz Sachſen ſteht der Schullehrer in der Achtung des Publikums höher, als in der Provinz Brandenburg. Dieſe Behauptung wird durch die Äußerung des ſächſiſchen Provinziallandtages von 1845 nicht entkräftet, welche man keineswegs als Ausdruck der Volksgeſinnung zu betrachten hat, denn auf demſelben iſt der Bürger- und Bauernſtand verhältnißmäßig gegen die Ritterſchaft nur ſehr ſchwach vertreten. Nicht die Seelenzahl, ſondern der Grund-

2) Referent kennt Dörfchen mit Schullehrerſtellen von 150—200 Thlrn. jährlicher Einnahme, aus denen in kurzer Zeit viele Schullehrer hervorgegangen ſind, weil die Lehrer auf Grund ihrer Bildung hochgeachtete Leute waren. Aus der Schule eines anerkannt mit Nahrungsſorgen ringenden Schullehrers gingen binnen 10 Jahren 5 Schullehrer hervor. Der Anblick einer ſorgenfreien Lage des Schullehrers konnte die Jünglinge in dieſem Falle nicht reizen — denn derſelbe wurde ſogar mehrere Male Schulden halber ausgepfändet —; aber wohl die Achtung und Liebe, welche er trotz dem in der Gemeinde genoß.

Digitized by Google

beſitz beſtimmt dort die Vertretung, und in der Provinz Sachſen iſt der größere Theil des Grund und Bodens in den Händen einer verhältnißmäßig geringen Anzahl von Rittergutsbeſitzern.

Wir meinen, daß vorzugsweiſe der geiſtige Fonds und die ſittliche Kraft eines Schullehrers demſelben Einfluß auf die Gemüther ſeiner Zöglinge und die Achtung und das Vertrauen ſeiner Gemeinde verſchaffen und ſichern, und ſeine Umgebung vergeſſen laſſen, daß er arm oder von ihnen bezahlt ſei. Weder Reichthum noch Prahlerei mit ſeinen Kenntniſſen und Geſchicklichkeiten, noch anmaßendes Weſen vermögen dies. Eine ſolche morſche Hülle iſt bald heruntergeriſſen, wenigſtens bald durchſchaut. Landleute haben hierin faſt einen noch ſicheren Takt, als die Bewohner der Städte.

Daher meine ich, die ungenügende, die oberflächliche, die gefrühzeitigte Bildung, die nicht ſo leicht ſichtbar werdende Nothreiſe unſerer Schullehrerbildung, wie ſie in unſern Schullehrerſeminaren gewöhnlich erlangt wird, — Ausnahmen zählen nicht — und die dadurch natürlich herbeigeführte Bloßſtellung der Schullehrer im geſelligen und beruflichen Leben, die dadurch erzeugte Geringſchätzung derſelben Seitens ihrer Vorgeſetzten und Gemeinden ſind auch gewichtige Urſachen von der Verminderung der Zahl der Schulamtsbewerber.

Eine dritte Urſache der Verminderung gedachter Concurrenz ſcheint in Unbilligkeiten zu liegen, welche ſowohl der Staat, als auch Privatpatrone gegen den Schullehrer zu begehen ſich nicht übel nehmen. — Jeder Staatsdiener nämlich, der ſeinem Amte gewachſen iſt und es treu verwaltet, hat die ſichere Ausſicht, weiter befördert zu werden und in den letzten Jahren der männlichen Kraft ein Einkommen zu genießen, von dem ſich für ſeine Familie bei Sparſamkeit etwas erübrigen läßt. Auch den Predigern, gleichviel ob ſie im königlichen oder Privatpatronate angeſtellt ſind, iſt durch neuerliche Beſtimmung ein regelmäßiges Fortrücken auf beſſern Stellen nach Maßgabe des Dienſtalters zugeſichert; dem Schullehrer nicht.

Privatpatrone, welche ſchwächer und reichlicher dotirte Pfarren zu beſetzen haben, pflegen innerhalb ihres Patronats die Pfarrer regelmäßig ſelbſt weiter zu befördern, aber nur in wenigen Privatpatronaten ſind für die Schullehrer ſo günſtige Verhältniſſe obwaltend. Daher ſind die Fälle nicht ſelten, daß junge Schulamtscandidaten die einträglichſten Schullehrerſtellen erhalten, und der verdiente Schulmann, welcher in der Regel eine Familie zu ernähren hat, auf ſeiner geringen Stelle ſitzen bleibt.

Die Erben eines Pfarrers genießen das Einkommen der Pfarre in vielen Privatpatronaten ein volles, in königlichen ein halbes Jahr; die Erben eines Schullehrers im günſtigſten Falle drei Monate, im königlichen Patronate nur einen Monat lang. Die Erben des Pfarrers haben während der Vacanz ſich um die Verwaltung des Amtes ſich wenig zu kümmern. Der Superintendent ordnet dieſelbe, ohne daß jenen Koſten dadurch erwachſen. Die Erben des Schul-

Digitized by Google

lehrers haben während der Vacanzzeit die Verwaltung der Schullehrerſtelle auf ihre Koſten zu beſorgen, ſo lange ſie nämlich den Nießbrauch der Stelle haben. — Solche Unbilligkeiten erwecken das Gefühl der Zurückſetzung, der Rechtsloſigkeit, und der Mann, welcher ſeine Würde als Menſch fühlt, wird ſich wahrlich nicht in einen Stand begeben wollen, wo ſolche Zurückſetzung ſein Loos iſt. — Die Lage des Schullehrers, in welcher ſo viel von der Gunſt, ſo wenig von der Gerechtigkeit entſchieden wird, verdirbt ſeinen Character nur zu leicht.

Da ſich nunmehr auch, (nämlich für die Provinz Brandenburg, vielleicht auch bald für andere Gegenden) numeriſch ſchon feſtgeſtellt hat, daß die Concurrenz nach einem, höchſtens zwei Decennien bei der Beſetzung der Schullehrerſtellen von herabgekommenen Genie's jeglicher Art, von Schneidern, Schuhmachern oder abgedankten Unterofficieren und einigen wenigen noch brauchbaren Schulamtscandidaten gebildet werden wird: ſo wird man es wohl natürlich finden, daß Väter, die einigermaßen auf Reputation halten und noch einige Thaler anwenden können, ihre Söhne nicht in einen Stand ſchieben werden, in welchem ſolche Subjecte Mitgenoſſen ſind.

Wie wir gehört und beherzigt haben, daß die Volksſchullehrer in Sachſen und Preußen, vielleicht auch noch anderwärts, mit der ihnen im Seminar verabreichten Portion Bildung eben ſo wenig zufrieden ſind, wie die Brandenburgiſchen Provinzialſtände von 1843 und die Sächſiſchen von 1845, ingleichen Sr. Majeſtät der König von Preußen, der Preuß. Kultusminiſter Herr Eichhorn Excellenz, der Miniſterialrath Stiele, der Seminardirector Dieſterweg, der Schulrath Otto Schulz: ſo darf ich den geehrten Leſern auch nicht vorenthalten, daß Harkort [3]), der ab- und wieder eingeſetzte Schullehrer Wander [4]), und deſſen Correſpondent Wuntſchli [5]) gleichfalls mit derſelben unzufrieden ſind.

Was Sr. Majeſtät der König von Preußen Friedrich Wilhelm IV. an der in Seminaren aufſchießenden Schullehrerbildung auszuſetzen geruhet haben, iſt oben angedeutet und **muß** als richtig gelten, was der Herr Miniſter Eichhorn Excellenz daran auszuſetzen hat, kann als bekannt angenommen werden, was Dieſterweg, iſt nicht recht klar, und ich fürchte, von jedem Standpunkte ſieht man Etwas Anderes; denn der Pinſel, mit welchem er malt, iſt in Morgenroth und — Nebel getaucht. Peſtalozziſchen Geiſt, Aſſociationsſtreben, Zeit- und Naturgemäßheit ſind die Grundtinten ſeiner Forderungen. Was die Brandenburgiſchen und Sächſiſchen Provinzialſtände wollen oder eigentlich nicht wollen, iſt ſchon im vorigen Jahrgange gemeldet

3) **Harkort**, Zuſtände der Volksſchule.
4) **Wander**, die Volksſchule als Staatsanſtalt.
5) Pädagogiſche Briefe vom Rhein an den Verfaſſer der Volksſchule als Staatsanſtalt.

Digitized by Google

und ſoll uns kein graues Haar machen, der Herr Miniſter weiß es beſſer, was Noth thut, und wirds ihnen ſchon ſagen.

Die Forderungen des beſonnenen Otto Schulz laſſen ſich in den zwei Worten: „frommer und kinderfreundlicher Sinn“ wiedergeben, wogegen ſich Nichts einwenden läßt, als daß dieſe Eigenſchaften ſich nicht anbilden laſſen, ſondern Gaben ſind, jene des heiligen Geiſtes, dieſe der Natur, und wohl bei einem Jünglinge, welcher den ſchweren Beruf des Schullehrers erwählt, vorausgeſetzt werden, aber im Seminar nicht erzeugt, nur gereinigt, gerichtet und genährt werden können. Aber die gegenwärtig in unſern Seminaren herrſchende ſtrenge Zucht, mittelſt welcher alle jungen Leute einander ſo ähnlich gemacht werden, wie ein Soldat in Reih' und Glied dem andern, hindert ſogar die Kunde, ob ein Jüngling mit dieſen Vorzügen begabt ſei oder nicht.

Es bleibt noch anzuführen übrig, was Wander, Harkort und Wuntſchli nicht wollen und wollen. Es werde mit Wuntſchli begonnen.

6. Wuntſchli will nicht, daß die gegenwärtigen Seminare in Seminare für Stadt- und Landſchulen ſeparirt werden ſollen, er will keine Stadtſchullehrerbildung und Landſchullehrerbildung unterſchieden wiſſen, keine Vervollkommnung oder Erweiterung derſelben auf ihrer gegenwärtigen Grundlage, der macht ſich kein Fragens, ob der Director ein praktiſcher Schulmann oder ein chriſtlicher Theologe, ob Radicaler oder Ultraroyaliſt, Lichtfreund oder Mucker, ob der Seminarkurſus 2 oder 3jährig, ob die Seminare in großen oder kleinen Städten, ob in Städten überhaupt oder auf dem Lande, ob die Seminariſten in Convicten oder in Familien wohnen ſollen. Fragen der Art, über welche ſich Behörden und Privaten noch ſtreiten, erklärt dieſer kecke Menſch geradezu für nutzlos für die Zukunft. Nach ſeiner Meinung iſt durch die Beantwortung aller dieſer Fragen wenig, vielleicht für den Augenblick Etwas, für die Zukunft ſicher Nichts gewonnen. Er will überhaupt gar kein Seminar, weil die Schullehrerſeminare, wie ihr Naturell beweiſe, von vorn herein nur den Character von Übergangsanſtalten an ſich trügen, und daher alle Verbeſſerungen, die man etwa mit ihnen vornehmen möchte, das Grundübel nicht heilen könnten.

Die Schullehrer ſollen, wie alle gründlich gebildeten Leute, ihre Bildung von Realſchulen, Gymnaſien und der Univerſität holen. Daß die Sache weder dem Staate noch den Schulamtsaſpiranten koſtſpieliger werde, als bisher, hat Wuntſchli auch vorgeſehen. Der Staat ſolle die Summen, welche er jetzt für Seminare verwendet, zur Unterſtützung der Schulamtsaſpiranten auf Realſchulen und Univerſitäten, zur Gründung von Freitiſchen und dergleichen verwenden. An Lehrerperſonal werde offenbar erſpart. Er fordert nur, daß an jeder Univerſität ein paar tüchtige Lehrer der Pädagogik da ſeien, wovon einer die Pädagogik, Didaktik, Methotik ꝛc. lehre, der

Digitized by Google

andere die Aufſicht über den Unterricht der jungen Leute in der Normalſchule, die mit der Univerſität verbunden werden muß, zu führen habe. Nicht ein Mal eines beſondern Locals bedürfe es dazu, da ein paar Ortsſchulen leicht dazu eingerichtet werden könnten und leicht bewilligt werden würden. —

Ich meine, die Sache ſei für den Staat, wie für Schulamtsaſpiranten und das Volk gleich annehmbar.

Herr Wuntſchli trägt dies in dem obenangezeigten Buche „Pädagogiſche Briefe vom Rhein an den Verfaſſer der Volksſchule als Staatsanſtalt" mit einer Lebendigkeit und Überzeugungskraft vor, die ſofort für ihn einnimmt und uns an dem Buche feſthält und immer wieder zu demſelben hinzieht. Es ſteht aber auf den 321 Octavſeiten des Buches noch weit mehr, als dieſes, lauter höchſt intereſſante, leſens- und beherzigenswerthe Sachen. Wer ein Mal den Schulſtaub von ſeinen Geiſtesſchwingen abſchütteln und die Bruſt mit einer friſchen Morgenluft geiſtiger Lebensfülle ſtärken und dadurch erweitern will, der kaufe ſchnell das nett ausgeſtattete Werk, das Heinrich Hoff in Manheim 1845 verlegt hat. Wuntſchli's pädagogiſche Briefe haben die ſeltene Eigenſchaft neuerer pädagogiſcher Schriften, daß man ſie um ſo lieber lieſet, je öfter man ſie geleſen hat. Immer ſpringen uns aus denſelben neue Geiſtesfunken und Quellen lebendiger erquickender Waſſer entgegen. Der Mann kennt die Welt recht gut und die Verhältniſſe, welche die Volksbildung berühren, recht genau und ſtellt ſie mit kräftigen, friſchen, oft kecken Pinſelſtrichen dar. Man kann vom Leſen des Buches nicht loskommen.

7. Auch Wuntſchli ſcheint mit den Schullehrern, deren Stimmen Eingangs dieſes Kapitels vernommen wurden, zu glauben, daß die Vorbildung der Schullehrer im Seminare ihrer Fortbildung nachtheilig ſei. Er meint, unter der Haut wie Sammt, welche uns in der äußern Ordnung der Seminare entzücke, ſitze das angefaulte Leben. Man finde ſo viel äußere Ordnung, ſo viel Fleiß und Pünktlichkeit, daß man beim Eintritt ſofort entzückt werde; aber — man müſſe nicht lange darin verweilen, ſonſt merke man, daß alles an einer Schnur gehe und für den freien Willen nichts zu thun ſei. Daher thue auch ein großer Theil der Seminarzöglinge, ſobald er die Anſtalt verlaſſen habe — Nichts, er habe ſeine Jahre abgedient. Jünglinge, die zum Eſſen, Beten, Arbeiten, Schlafen ꝛc. kommandirt werden, dürften ſchwer ſich in der Folge frei bewegen. — Wer übernimmt den Gegenbeweis? — Ich wage es nicht.

8. Harkort verwirft das Kloſterleben der Seminariſten. Schreiber dieſes hat dieſes ſchon im Jahre 1831 gethan[6]). Es iſt keine Frage, daß Männer, die einſt für das Leben erziehen ſollen,

6) Telegraphiſche Leuchtkugeln von K. T. Brandenburg bei Wieſecke.

daſſelbe müſſen kennen lernen, damit ſie die bildenden Momente in demſelben benutzen, den verderblichen begegnen können, um ſo den gerechten Forderungen des Lebens auf die beſtmöglichſte Weiſe zu entſprechen.

Im beſtändigen Verkehr mit Männern bleiben ſchon ohnehin viele edle und zarte Seiten der Menſchennatur unentwickelt. Die zarten Gefühle der Scham, der keuſchen Sitte empfangen ihre Entwickelung und rechte Richtung nur im Umgange eines ehrbaren Familienlebens. Das einem edlen männlichen Character zum Grunde liegende Gefühl der Selbſtſtändigkeit wird nur erlangt, wenn der Jüngling ſchon oft auf ſich und ſeinen Entſchluß angewieſen, viele ſeiner Schritte frei ſelbſt beſtimmen darf. Die Rotten- und Rudeldreſſur unſerer Seminariſten kann unter gewiſſen Verhältniſſen die Jünglinge wohl zur Anmaßung, und die Abgeſchloſſenheit von der Welt und dadurch erzeugte Unkunde der Lebenskräfte, welche auch in anderer als der Schulmeiſterlage wirken, zum Schulmeiſterſtolze verführen, aber nimmer oder ſelten zur richtigen Selbſtbeſtimmung und Selbſtſchätzung.

Da die Seminariſten ihren innern Werth nur nach der Cenſurſchablone meſſen, die doch immer nur von der äußern Thätigkeit, vom Gehorſam, von der Pünktlichkeit, welche der Seminariſt beweiſt, und von der Maſſe des Materials, welche er ſich angeeignet, höchſtens von der ſyſtematiſchen Zurechtlegung deſſelben im Gedächtniſſe, ſo wie von äußeren Fertigkeiten bedingt wird, welche Dinge eben ſo wenig den Werth des innern Menſchen beſtimmen, als die Uniform eines Miniſters den Werth eines Kutſchers: ſo bekommen die Schulamtskandidaten gerade durch die Cenſuren eine falſche und dünkelhafte Meinung von ſich, eine falſche Anſicht vom Menſchenwerth und ſelbſt von der Tugend. Kurzum, die Seminare geben eine Bildung, die den Character eher verdirbt, als veredelt. Hiermit will ich die Kenntniſſe und Fertigkeiten nicht verworfen haben, im Gegentheil ich fordere mehr, als man ſie gewöhnlich bei den Schulamtskandidaten findet. Ich tadele die, welche bloß äußerlich bleiben und nicht den Geiſt veredeln und befruchtend durchdringen.

Es iſt noch ein Glück, daß die jungen Leute, noch ehe ihr Character zur Feſtigkeit gelangt, dem Leben wieder gegeben und auf ſich ſelbſt angewieſen werden. Dieſer Umſtand rettet einige, freilich nach manchen ſchweren Kreuzzügen, von gänzlicher Characterloſigkeit und Unſelbſtſtändigkeit. — Für die Bildung des Volkes ſind unſere Seminare von großem Übel.

9. Harkort und Wander verlangen eine gründliche Vorbildung für das Seminar und eine wiſſenſchaftliche Bildung in demſelben, einen dreijährigen Curſus, für drei Klaſſen berechnet, ein größeres tüchtiges Lehrerperſonal, einen vielſeitigern Lectionsplan, das Turnen nicht ausgeſchloſſen; eine tüchtige Bibliothek, vollſtändige, mathematiſche und phyſikaliſche Lehrapparate.

Digitized by Google

Wir bemerken hierbei: wenn eine gründliche Vorbildung für das Seminar erforderlich iſt, wo anders ſoll der junge Menſch ſie erlangen, als auf einer höhern Bürgerſchule, deren Curſus er durcharbeiten muß. Doch wohl nicht auf den erbärmlichen Präparanden-Anſtalten? Wer aber den Koſtenaufwand für die höhere Bürgerſchule und für einen dreijährigen Seminarkurſus macht, der hat ſein Schulmeiſterhungerleben doch wahrlich viel zu theuer erkauft, und hätte, wenn er nicht ganz von Klugheit verlaſſen iſt, damit gewiß einen höhern Preis von Lebensglück und freierer Wirkſamkeit in jedem andern Fache erringen können. — Es würde bei Wanders und Harkorts Forderungen der Staat ſich wohl genöthigt ſehen, für alle Seminariſten völlige Freiſtellen zu gründen, wenn es dieſen Seminariſten nicht an der erforderlichen Frequenz fehlen ſollte, aber auch die Schullehrerſtellen ſo namhaft zu verbeſſern, als es ſobald noch nicht zu geſchehen ſcheint.

Wenn aber dem Staate nun ein Mal ſo bedeutende Opfer für das Volksſchulweſen zugemuthet werden müſſen und vielen Gemeinden zugemuthet werden dürfen, — denn es iſt ein Spott, wie wenig viele wohlhabende Gemeinden für ihre Schulen und Lehrer leiſten — ſo ſchlagen wir vor, die Schullehrerſtellen ſo zu verbeſſern, daß durchſchnittlich jeder Schullehrer nach 10 — 15 Jahren treuer Amtsführung eine Einnahme von 400 — 500 Thalern haben kann, dann die Seminare in Gottes Namen alle aufzuheben, an jeder Univerſität und höheren Bürgerſchule mit den bisherigen Seminarfonds Stipendien zu ſtiften, bei den erſtern außerdem ein paar tüchtige Pädagogen, einen für die Wiſſenſchaft, den andern für die Kunſt anzuſtellen, und wir ſtehen dafür, es wird uns an tüchtigen Volksſchullehrern von ehrenwerthem Character, tüchtiger Geſinnung und gründlicher Kenntniß und Fertigkeit nicht fehlen. Eine Verbeſſerung der Seminare auf ihrer gegenwärtigen Grundlage allein hilft Wenig oder Nichts.

Eine wiſſenſchaftliche und tüchtige Characterbildung können wir nach Aufhebung der Seminare billiger haben, als durch die reichere Ausſtattung der Seminare und die Vorbildung für dieſelbe zur Erreichung der von Wander, Harkort und Andern angegebenen Zwecke. Jeder Pfennig aber für Dreſſur ausgegeben, iſt ſtrafbare Verſchwendung.

Flieht mir das Seminar,
Dort geht des Lebens Farbe aus.

10. Von dieſen Betrachtungen erfüllt, hat uns die Aufhebung des Breslauer Seminars, welche am 26. Januar 1846 verfügt wurde, nicht eben ſehr erſchüttert: denn wir erwarten und hoffen im Intereſſe einer tüchtigen Schullehrerbildung und dieſer unmittelbar folgenden, Achtung gebietenden Volksbildung, es werde bald gar kein Schullehrerſeminar mehr geben. Denn ſie haben dem Staate für

die Früchte, welche ſie dem Volke getragen, bereits Koſten genug verurſacht.

Zu ihrer Zeit haben ſie der Unwiſſenheit des Schullehrerſtandes durch ſchnelle Zeitigung ihrer Zöglinge, denen ſie eine Nothreife gaben, geſteuert, und damit ihren urſprünglichen, vorübergehenden Zweck erreicht, und wie dies nicht anders zu erwarten, und bei Weitem das Wichtigſte war, ſie haben das Bedürfniß einer gründlichern, allſeitigen Bildung der Schullehrer hervorgerufen und allgemein zum Bewußtſein gebracht. Sie dürfen nun zu ihren Vätern gehen.

11. Doch ſcheint es noch nicht ſo. Denn dem Pommerſchen Seminarweſen ſteht eine bedeutende Veränderung bevor. Höheren Orts hat ein Princip ſich kund gegeben, deſſen Einfluß auf die Schullehrerbildung in Preußen jedenfalls erſt ſeine Früchte zeigen ſoll, bevor eine gänzliche Aufhebung der Seminare zu erwarten ſteht. Wie man nämlich in den Staaten Deutſchlands, mit einziger Ausnahme Naſſau's, eine katholiſche und evangeliſche Schullehrerbildung, und da der Character für ein weſentliches Moment geachtet wird, auch einen katholiſchen und evangeliſchen Schullehrercharacter unterſcheidet und durch die Anlegung beſonderer Seminare für Katholiken und Evangeliſche geltend gemacht hat; ſo hat der Herr Miniſter Eichhorn Excellenz jetzt auch gefunden, daß eine ländliche und ſtädtiſche Schullehrerbildung, mithin ein ländlicher und ſtädtiſcher Schullehrercharacter unterſchieden und auf beſondern Anſtalten angebildet werden müſſe.

Dieſes iſt die jüngſte Dehiſcenz, welche der alternde Stamm des Seminarweſens durch den befruchtenden Geiſt eines oberſten Schulleiters in Preußen getrieben hat, und Pommern iſt *die* Provinz, welche zuerſt ſich des friſchen Schattens dieſer jungen Triebe und ihrer etwaigen Früchte zu erfreuen haben wird. Die Zukunft muß es zeigen, ob für die übrigen Provinzen des Preußiſchen Staates, und da dieſer im Volksſchulweſen als Muſter gilt, auch für die übrigen deutſchen Staaten der alternde Seminarſtamm noch Saft genug habe, ähnliche oder nur dieſe Dehiſcenzen hervorzutreiben, oder ob er vollends abſterben werde, ehe er dazu kommt. Ehrlich geſtanden, für mich war dieſe neue Erſcheinung zu überraſchend, als daß ich ſie hätte willkommen heißen können, ich bin darüber nur erſtaunt. Das Stettiner Seminar, welches bisher unter der Direction des Schulraths Graßmann geſtanden, und, ſo viel bekannt, keineswegs eine mißliebige Richtung verfolgt hat, wird nämlich aufgehoben. Keine beſondern Thatſachen, wie beim Breslauer evangeliſchen oder wie bei dem Berliner ſtädtiſchen Schullehrerſeminar lagen als Grund, Urſache oder Vorwand zur Aufhebung vor. Seine Aufhebung oder Verlegung (man könnte kaum zwiſchen beiden Begriffen einen für die Praxis bedeutenden Unterſchied machen, wenn nicht das

Schickſal des Breslauer denſelben an die Hand gäbe) iſt Wirkung einer allgemeinen Regierungsmaßregel, die Folge eines Princips.

Das Stettiner Seminar für Stadt- und Landſchullehrer mit durchſchnittlich 50 Seminariſten und einem Unterhaltsetat von jährlich 4214 Thalern wird aufgelöſt; das Seminargebäude nebſt Pertinenzien wird veräußert, und das gewonnene Kapital zur Aufführung neuer Gebäude in Cammin und Pyritz verwendet; die etatsmäßige Unterhaltungsſumme wird ebenfalls jenen beiden Seminarien in Cammin und Pyritz überwieſen. Die beiden bisherigen Seminare (Cammin mit 20 Seminariſten und der Etatsſumme von 627 Thalern und Pyritz mit 12—16 Seminariſten und der Etatsſumme von 627 Thalern), welche nur als Nebenſeminare betrachtet wurden, werden zu Hauptſeminaren erhoben, ſo daß jedes etwa 70 Seminariſten aufnimmt; jedes erhält einen beſondern Director und ſie werden vorzugsweiſe, was ſie auch früher waren, zur Bildung von Landſchullehrern beſtimmt. Das Seminar zu Cöslin (bisher für Stadt- und Landſchulen, mit etwas über 50 Seminariſten und der Etatsſumme von 3457 Thalern) wird zur Bildung von Stadtſchullehrern beſtimmt, welche aber eine umfaſſendere Ausbildung erhalten ſollen, als die Seminariſten bisher in Anſtalten, welche zugleich für Stadt- und Landſchullehrer berechnet waren, erhalten konnten. Die Zahl der Seminariſten wird auf 30 herabgeſetzt. Das Seminar (für Landſchullehrer) in Greifswald wird aus der Univerſitätsſtadt in eine kleine Ackerſtadt Neuvorpommerns verlegt. Der Seminardirector Graßmann wird ganz der geiſtlichen und Schulverwaltung in Stettin als Rath überwieſen; die Dispoſition über die andern Lehrer wird vorbehalten und nach den weitern Erörterungen darüber feſtgeſtellt werden.

Dieſen Plan legte das Miniſterium der geiſtlichen Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten dem Königlichen Conſiſtorio zu Stettin zur Begutachtung vor. Der Director Graßmann legte gegen denſelben ein Separatvotum ein, das ſich aber nur auf die Anordnung des Seminarweſens bezieht. Das Conſiſtorium und Provinzial-Schulcollegium zu Stettin hat ſich aber im Weſentlichen für den miniſteriellen Plan erklärt, und mit unbedeutenden Modificationen iſt er beſtätigt und wird ausgeführt. Doch wird dieſes nicht eher geſchehen, bis die nöthigen Bauten in Cammin und Pyritz beendigt ſind.

Graßmann iſt auch nicht für ſpecifiſche ländliche und ſtädtiſche Schullehrerbildung und reſp. Character. Aber der Mann iſt 33 Jahre lang mit Liebe Seminarlehrer geweſen, da mag wohl die Gewohnheit den Blick befangen gemacht haben. Sonſt hätte er wohl Erfahrungen ſammeln und mit denſelben eben ſo gut dienen können wie der Miniſterialrath Stiele, welcher nur die Seminare und nicht die Stadt- und Landſchulen revidirt hat.

12. Die Aufhebung des Breslauer Seminars hat, wie in dem Aufhebungsdecret geſagt wird, der unangemeſſene Geiſt, welcher ſich

Digitized by Google

in demſelben gezeigt, veranlaßt, aber einen Theil daran hat die im Miniſterio der geiſtlichen Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten vorherrſchende Meinung, daß große Städte für Seminare unpaſſende Plätze ſind.

Wer ſich von den nähern Umſtänden, welche der Aufhebung des Breslauer Seminars vorangegangen ſind und dieſelbe begleitet haben, näher unterrichten will, dem können wir folgende Schrift empfehlen:

„Zur Geſchichte des aufgelöſten Königlichen evangeliſchen Schullehrer-„Seminars in Breslau. 2 Hefte. Von **Chr. G. Scholz.** Breslau. Ver-„lag von **Paul Theodor Scholz.** 1846." Pr. 11¼ Sgr.

Dieſe Schrift giebt eine ausführliche Erklärung des Geiſtes, welcher in der Anſtalt herrſchend geweſen, und kann dazu dienen, die höhern Orts geltenden Anſichten von dem Geiſte, welcher mit der Schullehrerbildung nicht vereinbar iſt, kennen zu lernen, und wer von dieſer erlangten Erkenntniß dann den angemeſſenen Gebrauch zu machen weiß, der kann ſich ſelbſt dadurch viel nützen, ob der Welt, laſſe ich dahin geſtellt.

Die Angelegenheit iſt in allen pädagogiſchen Schriften ſo oft erzählt, ſo vielſeitig betrachtet und jedenfalls ſo unangenehm, daß man froh iſt, wenn man davon nicht zu reden braucht.

Die Aufhebung aller Seminarien würde ich als ein erfreuliches Ereigniß betrachten, die Aufhebung eines einzigen nützt Nichts und iſt für die betroffenen Lehrer, Zöglinge und insbeſondere deren Angehörige ein harter Schlag.

13. Das Gothaer Seminar hat auch eine Reorganiſation erfahren. Der Lehrcurſus iſt auf 4 Jahre feſtgeſetzt. Wenn wir auch dieſes Ereigniß für Gotha als einen Fortſchritt anſehen *müſſen*, ſo iſt es doch kein zeitgemäßer. Wir können alſo davon nicht viel Aufhebens machen.

14. Noch eine im Preußiſchen Seminarweſen ſich geltend machende Maßregel können wir nicht ganz übergehen. Zu Seminardirectoren ſtellt der Miniſter häufiger, als früher, Geiſtliche an, die als Pädagogen ſich noch nicht bewährt haben. Es ſcheint hierbei mehr auf die pädagogiſche Tüchtigkeit, als auf Orthodoxie geſehen zu ſein. Damit aber läßt ſich weder der Schullehrerbildung noch der Volksbildung aufhelfen. Gerlach in Breslau und Hennicke in Weißenfels ſind neuere Beiſpiele. Die Frömmigkeit läßt ſich nicht durch häufiges Beten auf Commando erzwingen; höchſtens werden dadurch Heuchler gebildet oder Buchſtabengläubige. Mit beiden Arten von Schullehrern iſt das Volk betrogen. In der Pädagogik und im Unterricht macht der Geiſt nur lebendig. Die Schüler, ſo einfältig ſie ſcheinen, haben einen ſo ſcharfen Sinn, den Schein von Wahrheit zu unterſcheiden, daß ein heuchleriſcher Lehrer vor ihnen bald in ſeiner Blöße daſteht.

Digitized by Google

15. Das Idſteiner Seminar (Naſſau) fährt im rühmlichen Gleichſchritt fort Volksſchullehrer zu bilden, für ſtädtiſche und ländliche Schulen, für katholiſche und evangeliſche Bürger des Landes. Es miſcht ſich nicht in die confeſſionellen Streitigkeiten, ignorirt dieſelben, es iſt ihm genug, daß es tüchtige Schullehrer bilde, die im Geiſte der verſöhnenden Jeſuslehre alle Menſchen ohne Ausnahme zur Erkenntniß der Wahrheit und zum ſittlichen Leben verhelfen können. Nicht Katechismusreiter, ſondern Volkslehrer ſucht es zu bilden. Dabei erhalte es der Himmel.

16. Um in den Seminaren mehr die eigentlichen Schullehrerwiſſenſchaften treiben zu können, haben die Seminardirectoren der Hauptſeminare in Preußen faſt ohne Ausnahme Vorbereitungsanſtalten für das Seminar gegründet, die zum Schulfache beſtimmten jungen Leute in den Elementarwiſſenſchaften zu einer gewiſſen Reife zu führen. Es ſind Privatanſtalten und meiſtens nicht wohlfeile. Gewöhnlich befindet ſich der Präparand darin drei Jahre auf ſeine eigenen Koſten. Es iſt nicht zu leugnen, daß die Präparandenanſtalten, weil ſie die materielle Seite des Schullehrerwiſſens cultiviren, dem Seminar Raum für die eigentlichen Fachwiſſenſchaften des Schullehrerberufs machen. Aber ſie ſind meiſtens ſo ärmlich ausgeſtattet und treten doch ſo pomphaft auf (in vielen wird auch Unterricht in lateiniſcher und franzöſiſcher Sprache ertheilt), ſind dabei doch ſo durchaus für die Aufnahmeprüfung in das Seminar berechnet, daß ſie vielmehr Abrichtungs- als Bildungsanſtalten ſind. Die Wiſſenſchaften werden daher niemals Bildungsmittel des Geiſtes, ſondern nur die bleiernen Schlüſſel zur Öffnung der Seminarthür. Es iſt ein Jammer um dieſe Bildung, die doch die allgemein menſchliche ſein ſollte. Weil der ganze Unterricht nur ängſtlich für Prüfung zur Aufnahme ins Seminar berechnet iſt, ſo wird alles Wiſſen ein elender Schulwitz ohne eigentliche belebende Kraft und durch das klägliche Einflicken der Bruchſtücke aus der lateiniſchen und franzöſiſchen Grammatik zu einer wahren Karrikatur. Sie dienen erſt noch recht dazu, die Eitelkeit der jungen Leute zu nähren, daß ſie ihnen die Meinung einflößen, ſie verſtänden auch fremde Sprachen, von denen ihre Lehrer oft ſelbſt nichts kennen, als die fragmentariſchen Elemente.

17. Die Fortbildungsanſtalten, welche von den Behörden für die Schullehrer angeordnet ſind, gedeihen nicht mehr, ſie repetiren meiſtens nur noch, oder ſind in geſellige oder freundſchaftliche Unterhaltungsſtunden übergegangen. Das letztere iſt jedoch auch Geiſt erfriſchender und Herz erquickender, daher dem Schullehrer und der Schule förderlicher, als das unter geiſtlicher Aufſicht und Leitung geführte lederne Schwatzen oder Streiten über die Winkelgrade, in welchen die Buchſtaben zu den Zeilen ſtehen müſſen, ob Lautiren, ob Buchſtabiren, ob Schreibleſen oder Leſen und Schreiben, über

Digitized by Google

Verhütung der Schulverſäumniſſe, über Einrichtung von Schultabellen u. ſ. w.

Im Regierungsbezirke Erfurt findet zwar ein organiſcher Zuſammenhang der Conferenzen, eine Centraliſation derſelben Statt, wie uns der Herr Pfarrer Schöne in einer beſondern Schrift berichtet. Aber die Gegenſtände, welche da verhandelt werden, ſind von oben herab vorgeſchrieben und erſtrecken ſich auf techniſche Manipulationen, auf das Schulmeiſtern. Der geiſtigen Freiheit der Schullehrer bleibt faſt kein Raum, und nicht das erziehliche, ſondern das techniſche Moment des Unterrichts fand dort Beſprechung. Wir finden darin auch noch kein Heil für die Schullehrer- und Volksbildung. Den deutſchen Fleiß der Schullehrer im Regierungsbezirk Erfurt müſſen wir loben, bedauern aber, daß er auf ſo kleinliche Zwecke gerichtet iſt.

18. Die größern und freien Volksſchullehrerverſammlungen, wie eine am 2., 3. October 1845 in Magdeburg Statt fand, ſind verboten. Faſt muß man ſich über die Ängſtlichkeit der Polizei des Preußiſchen Staates wundern, der über 400,000 Mann ſchlagfertiger Soldaten verfügt, daß ſolche Verſammlungen in einer Feſtung verboten, d. i. für gefährlich gehalten werden konnten. 500 Schullehrern iſt dadurch eine Wichtigkeit beigelegt worden, die mehr dazu dient, ſie im Schulmeiſterſtolze zu beſtärken, als ſie davon zu befreien.

Volksſchullehrer, welche eine größere Aſſociation ihrer Standesgenoſſen zur Anregung und Richtung ihrer Thätigkeit, zur Läuterung ihrer Anſichten, zur Erwärmung für ihren Beruf, zur Verbeſſerung ihrer äußern Lage, zur Abklärung des Standesbewußtſeins nöthig zu haben meinen, finden in dem pädagogiſchen Vereine in Dresden noch ein angemeſſenes Inſtitut.

Uns ſcheinen Vereine, die einzig oder vorzugsweiſe aus Gliedern eines Standes beſtehen, der Volksbildung nicht erſprießlich, und die Schullehrerbildung, welche jene nicht fördert, hat keinen Werth. Solche Verſammlungen nähren den Kaſtengeiſt und heben dadurch vollſtändig den Nutzen auf, welchen ſie für die Technik und die Intereſſen des Standes haben. Zwar ſind die Volksverſammlungen, welche die nachtheiligen Wirkungen der Kaſtenverſammlungen ausgleichen konnten, auch verboten; aber dafür ſind die Geſangvereine in größter Ausdehnung nicht nur geſtattet, ſondern vielfach begünſtigt. Iſt es auch zunächſt nur der brüderliche Verkehr der verſchiedenen Stände unter der Ägide der Harmonie, welcher erſtrebt wird, ſo dienen ſie doch dazu, daß der noch junge deutſche Gemeingeiſt an ſie gelehnt gehen lerne. Durch dieſelben mit iſt bereits das Gefühl für Deutſchlands Einheit lebendig geworden. Ein großer Gewinn.

Der Volksſchullehrer kann nicht wünſchen, daß ſeine Intereſſen auf Koſten anderer Stände begünſtigt, wohl aber, daß ſie mit denſelben in das rechte Verhältniß geſetzt werden. Die Erfüllung dieſes

Digitized by Google

Wunſches wird er fördern, wenn er in ſich ſelbſt den Gemeingeiſt ausbildet und durch verſtändige Unterordnung unter einen Gemeinwillen, ſo wie durch Belehrung ſolchen zu verbreiten ſucht.

Eine höhere, allſeitigere Bildung der Volksſchullehrer iſt erforderlich, weil Stimmen von mehreren Seiten her zu einer allgemeinern Wirkſamkeit und Thätigkeit dieſelben auffordern. Außerdem, daß man dieſelben gern zu Geſangdirectoren in den Volksſängervereinen ernennt, ſollen ſie als Redner in den Mäßigkeits- und Miſſionsvereinen Vorträge halten, an den Fortbildungsanſtalten für junge der Volksſchule entlaſſenen jungen Leute arbeiten und kirchliche Katecheſen mit der erwachſenen Jugend halten. An Arbeit, ja ſelbſt an geſegneter Wirkſamkeit und daraus fließender wahrer Ehre, wie an vielſeitiger Entfaltung ſeiner Thätigkeit kann es dem Schullehrer nicht fehlen. Wahrlich, es giebt keinen Stand, der vermöge ſeiner Lage zu ſeinen Mitſtänden ſegensreicher wirken könnte, als der Schullehrer, wenn ihm eine umfaſſende gründliche Bildung gegeben und ihm eine größere Freiheit in ſeinem Wirken geſtattet würde. Die ganze Gemeinde kann er unter den gewöhnlichen Umſtänden nach wenigen Jahren ſeine Schüler nennen, und hat er den Geiſt, wodurch man Herzen gewinnt, was bei dem beſtändigen Umgange mit jungen Gemüthern nicht ſchwer iſt, ſo wird er mit den Jahren in der Gemeinde immer mächtiger. Der Einfluß eines Predigers kann dagegen nicht aufkommen, da er die Mitglieder der Gemeinde nie ſo ſpeciell kennen lernt, als jener.

Weiß der Schullehrer im chriſtlichen Sinne und Geiſte, mit rechter Ehrbarkeit des Wandels, durch Mannhaftigkeit und Biederkeit des Charakters, durch Reinheit ſeiner Geſinnung, durch Adel der Geſittung, durch Allſeitigkeit und Gründlichkeit der Intelligenz ſeinen Wirkungskreis auszufüllen, ſo kann es ihm an wahrer Ehre unmöglich fehlen. Nach eitler Ehre zu geizen iſt thöricht; doch thun es viele Schullehrer. Wahre Ehre kommt ungeſucht.

Mit der gründlichen allſeitigen Bildung der Schullehrer wird ſich die wahre Ehre mehren, und mit der Mehrung der Ehre werden auch alle die entwürdigenden Verhältniſſe und Geſchäfte wegfallen, welche jetzt noch mit dem Schulamte als hiſtoriſche Flechten verbunden ſind und ſeinen Lebensſaft verzehren: denn dadurch wird immer dringender Volk und Staat erinnert werden, daß der Ehre nicht der Lohn fehlen dürfe.

19. Bedenklich bleibt es wahrhaftig, dem Lehrerſtande früher eine angenehme äußere Lage zu garantiren, als ſeine Bildung zu der Annahme berechtigt, er werde derſelben durch einen ehrenwerthen Charakter, durch freie, edle, ſelbſtſtändige Erfüllung ſeiner Berufspflichten ſich würdig machen. Was ſoll man zu ſolchen Schullehrern ſagen, die das Hochzeit- und Leichenbittergeſchäft und das Austragen der Gevatterbriefe als würdiges Nebengeſchäft des Schullehrers in Schutz nehmen, wie einer in der ſächſiſchen Schul-

lehrerzeitung noch neulich that? Hoffentlich iſt es nur Einer in ganz Sachſen, der ſo denkt. Wir können darin nur den philiſtröſen Schulmeiſter-Charakter erblicken, der ſein ganzes Geſchäft wie ein lohnendes Handwerk, wie eine melkende Kuh betrachtet. — Wir wünſchen nicht nur dieſe, ſondern auch die Küſter- und Glöcknergeſchäfte, welche jeder geſunde Chriſtenmenſch verrichten kann, von den Schultern des Schullehrers genommen, nicht weil wir ſie für entehrend, ſondern für ſtörend halten. Cantor- und Organiſtendienſt mögen, wo Armuth die Anſtellung eines beſondern Mannes für dieſes Amt hindert, mit dem Schulamte noch einſtweilen verbunden bleiben, obgleich dieſe Dienſte, wenn ſie mit rechtem Erfolge geübt werden ſollen, die ganze Kraft eines Mannes und eine ſorgfältige Vorbereitung verlangen.

20. Daß die Stellung der Schullehrer eine würdige werde, iſt in der Schulordnung des Fürſtenthums Waldeck vom 30. Januar 1846 beſonders ins Auge gefaßt. Es weiſen darauf hin die Vorſchriften für Vorbereitung und Prüfung der Schulamts-Candidaten, über die Modalitäten der Anſtellung, das auf die Lehrer anzuwendende Straf- und Beſſerungsverfahren und die Anordnungen wegen des Einkommens derſelben und die Art und Weiſe der Aufbringung der Gehalte.[6])

Nach ihrem Einkommen werden die Schullehrerſtellen in 5 Klaſſen getheilt und das Minimum der Lehrerbeſoldung wird auf 80 Thlr. feſtgeſetzt, welches zwar theilweiſe in Naturalien beſtehen kann, aber nicht ausſchließlich.[7]) Dieſe haben die Gemeinden nach Umſtänden unter Zuſchuß der Landeskaſſe zu gewähren. Der Lehrer hat nicht mehr von einzelnen Einwohnern dieſelben auf entwürdigende Weiſe einzunehmen oder z. B. Brod, Wurſt, Eier ꝛc. einzuſammeln.

Die Strafe der Amtsentſetzung kann nur nach vorangegangener Unterſuchung und Urtheil Seitens der competenten Juſtizbehörde erfolgen. Gegen die im Disciplinarwege vom Conſiſtorium zu verfügende Suspenſion, Verſetzung oder Entlaſſung ſteht ihm zwar der Recurs an den Landesherrn offen, die Competenz der Juſtizbehörden aber iſt ausgeſchloſſen. — Hierbei iſt nur zu bedauern, daß das Geſetz nicht ſcharf genug beſtimmt hat, in welchen Fällen das Rechts-,

6) Weil wir die beſſere Beſoldung und würdige äußere Stellung der Schullehrer als nothwendige Folge der Schullehrerbildung anſehen und beide als unzertrennlich denken, ſo haben wir beide Gegenſtände in einem Kapitel behandelt.

7) Wir halten dafür, der Schullehrer muß entweder ſo viel Brodgetreide in Körnern empfangen, oder ſo viel Acker beſitzen, daß er daſſelbe erbauen kann. So würde z. B. ein mit 80 Thlrn. baar beſoldeter Schullehrer in dieſem Jahre entweder hungern oder nackend gehen, da der Gehalt nicht ausreichte, das Brod für eine aus 5 Köpfen beſtehende Familie zu kaufen.

Digitized by Google

in welchen das Diſciplinarverfahren anzuwenden ſei. Dadurch iſt der Schullehrer noch immer in Gefahr, der ſogenannten Kabinetsjuſtiz zu verfallen oder ein Opfer der Anſichten oder Launen ſeiner Vorgeſetzten zu werden. Das Diſciplinarverfahren kann unter ſolchen Umſtänden eine ſo furchtbare Ausdehnung gewinnen, daß jeder Schatten von Lehrerfreiheit ſchwindet.

Doch ſind die Waldeckiſchen Schullehrer gegen die Kurheſſiſchen, Holſteiniſchen und Schleswigſchen im Vortheil, welche auf dem Verwaltungswege abſetzbar und alſo in ihrer Stellung völlig rechtslos ſind. In Kurheſſen müſſen ſie es ſich ſogar gefallen laſſen, nach vorangegangener vierteljähriger Kündigung wie die Dienſtknechte und Dienſtmägde ihren Dienſt zu meiden. Nicht einmal der Angabe von Gründen bedarf es. Doch haben die Kurheſſiſchen Stände, die Lage der Volksſchullehrer in dieſer Hinſicht zu verbeſſern, den Antrag auf ein Geſetz für die Penſionirung der Volksſchullehrer geſtellt, wobei ſie die Abſicht haben, die Schullehrer aus der Kathegorie der Lohndiener herauszuheben, und ihnen den allen übrigen Kurheſſiſchen Staatsdienern zuſtehenden Vortheil zu ſichern, daß ſie nur durch Urtheil und Recht können abgeſetzt werden.

Vor den Volksſchullehrern aller übrigen deutſchen Staaten ſind die Waldeckiſchen dadurch im Vortheil, daß ſie ihre Einnahme nicht auf entwürdigende Weiſe von dem Einzelnen zu erheben, oder in der Form des Bettelns zu ſammeln, vielmehr in beſtimmten Terminen aus der Gemeindekaſſe zu erheben haben.

Die Umgänge der Schullehrer allein, oder mit dem Sängerchore, um zum Neujahr zu gratuliren, oder zu Gregorius, Faſtnacht ꝛc. und Gaben an Geld oder Naturalien zu empfangen, finden alſo dort nicht mehr Statt.

21. Dieſe Angelegenheiten ſind auch anderwärts Gegenſtand ernſter Beſprechung, des Petitionirens u. ſ. w. geweſen. — Wir erinnern an die Lehrer des Königreichs Sachſen, an die Zeitzer Lehrer — aber ſie haben noch nicht ihre genügende Erledigung gefunden. Die Provinzialſtände der Provinz Sachſen haben ihre Mitwirkung zu dieſem Zwecke abgelehnt, und die Sache als eine zwiſchen den betreffenden Lehrern und Communen abzumachende Privatangelegenheit bezeichnet.

Einzelne Fälle ſind uns bekannt geworden, wo Lehrer mit Verzichtleiſtung auf die Einnahme, ohne alle Entſchädigung die Umgänge eingeſtellt haben; in einzelnen Fällen ſind ſie aufgehoben gegen eine den Ertrag nicht erreichende Entſchädigung aus der Gemeindekaſſe oder von den einzelnen Einwohnern. Dabei iſt jedoch auch die Modalität vorgekommen, daß die Lehrer einen Boten zur Erhebung herumſchicken und gratuliren laſſen müſſen, oder man hat dem Schullehrer den Geſang, aber nicht den Umgang erlaſſen.

Die beiden letztern Formen der Abſtellung dieſer Geſangumgänge hätten die Schullehrer nicht annehmen, ſondern lieber dieſelben

Digitized by Google

unverändert beibehalten ſollen. Da die Einübung der Geſangſtücke, ſo wie das Singen ſelbſt mehr als eine Leiſtung gegen die einzelnen Geber in dieſer Augen erſcheint, ſo kann der Lehrer eher in dem Gedanken ſein Ehrgefühl beſchwichtigen, daß die Gaben eine gerechte Vergeltung ſeiner geleiſteten Dienſte ſind. Das Geſchäft verliert dadurch auch in den Augen des Lehrers die Eigenſchaft der Bettelei, um ſo mehr, wenn als hergebrachte Sitte und Gewohnheit dieſer Erhebung eines Theiles der Schullehrereinkünfte eine Rechtsform verliehen wird. — Auch kenne ich einen Lehrer, welcher ſtatt des Umgangs eine gedruckte Ortschronik den Gebern verabreicht, welche ſie bei ihm abholen. Gewiß kein übler Gedanke.

Der Schullehrer muß auch das Gute nicht verkennen, was die mit Geſang begleiteten Neujahrsumgänge für die Volksbildung haben. Zunächſt ſind ſie, namentlich auf dem Lande, wenn auch nicht das einzige, doch ein nicht unpaſſendes Mittel, gute Volkslieder ſchneller bekannt zu machen und zu verbreiten, und ſchlechte zu verdrängen. Auch religiöſe, Liebe zu Gott und Menſchen, Freundſchaft und andere edle Empfindungen preiſende Geſänge ꝛc. müſſen bei dieſer Gelegenheit geſungen werden. Sind dieſe gut eingeübt, ſo daß ſie einen, wenn auch einfachen Kunſtgenuß gewähren, und wählt der Lehrer für jedes einzelne Haus diejenigen aus, welche auf die gegenwärtige Schickſalslage deſſelben paſſen, ſo erſcheint er den Eltern ſeiner Schüler, ja der ganzen Gemeinde als theilnehmender Freund. Zudem ſind beim Jahreswechſel die Herzen der meiſten Menſchen ſchon ohnehin bewegt, die Rührung wird durch geeignete Geſänge vermehrt, und die Gemeindeglieder ſind in der Gemüthsſtimmung, in welcher der Lehrer die Grundſätze chriſtlicher Kinderzucht erfolgreicher ſtreuen kann. Wenn auch dem Lehrer außerdem noch Gelegenheit dazu vorhanden wäre, ſo iſt keine ſo paſſend oder wird nicht leicht benutzt.

Wo aber die Mehrzahl der Gemeindeglieder dieſe Umgänge für eine Bettelei hält, da iſt dem Lehrer zu rathen, ſie um jeden Preis abzuſtellen; aber er paare dann ja nicht mit dem Ehrgeize den Geldgeiz, was leider auch vorgekommen iſt und die Abſtellung gegen billige Entſchädigung verhindert hat.

22. Es iſt ſehr erfreulich, daß in allen Kammern der Abgeordneten des Deutſchen Volkes, welche im Jahre 1846 verſammelt geweſen ſind, nur eine Stimme herrſcht über die Wichtigkeit des Volksſchullehrerſtandes, über das Mißverhältniß der Schullehrerbeſoldung zur Schullehrerbildung, über die ungenügenden Rechtsverhältniſſe der Schullehrer ꝛc. und wahrlich harret in allen dieſen Punkten noch ein großes Feld der ſorgfältigen Bearbeitung. Namentlich haben die Badenſchen, Würtembergiſchen, Kurheſſiſchen und Hannoverſchen Stände eine lebhafte Theilnahme, Sorgſamkeit und Thätigkeit für die Volksſchulangelegenheiten entwickelt.

Digitized by Google

23. In Preußen ſind nun die Minimalgehalte der Volksſchullehrer wirklich bis auf 100 Thlr. jährlich gebracht worden, zu welchem Zwecke Sr. Majeſtät der König einen jährlichen Zuſchuß von 46,000 Thlrn. aus der Staatskaſſe als Gnadengeſchenk bewilligt, und wie verlautet, auch auf längere Zeit beſtimmt hat. Leider ſind die nun mit 100 Thlrn. beſoldeten Schullehrer in dieſem Jahre der Theurung viel ſchlimmer daran, als ſonſt. Denn die im Regierungsbezirke Merſeburg namentlich haben manchen Alimentgenuß, Reihetiſch ꝛc., welcher in dieſem Jahre hoch anzuſchlagen iſt, verloren. Dennoch erklären wir die Minimalbeſoldung für einen dankenswerthen Forſchritt.

24. Der König von Baiern hat den Schullehrern daſelbſt für Abhülfe augenblicklicher Noth außer 90,000 Gulden aus einer frühern Finanzperiode noch 120,000 Gulden bewilligt. So dankenswerth und ſo bedeutend dieſer Zuſchuß aus Staatsmitteln vergleichsweiſe iſt, ſo wird er doch kaum hinreichen, ſämmtliche bairiſche Volksſchullehrer in den Stand zu ſetzen, ihre dringendſten Bedürfniſſe zu befriedigen, da viele derſelben zu Anfange des Jahres 1846 es noch als eine Vergünſtigung anſahen, am Kanalbau arbeiten zu dürfen, wobei ſie täglich etwa 8 Sgr. verdienen konnten.

25. Darum aber freuen wir uns, berichten zu können, daß vor allen die bairiſchen Stände das Mißverhältniß der Schullehrerbildung und Beſoldung zu einem Gegenſtande einer wichtigen Discuſſion und Unterſuchung gemacht und die Abſtellung deſſelben bei Sr. Majeſtät dem Könige von Baiern beantragt haben. Wir theilen den dieſen Gegenſtand betreffenden Artikel aus der A. Z. mit:

„München, den 16. April 1846. Die Kammer der Abgeordneten für Verbeſſerung der Lage der deutſchen Schullehrer (Volksſchullehrer).

Der dritte Ausſchuß hatte in ſeinem durch den Abgeordneten Dekan Pflaume erſtatteten Referat den Antrag: die hohe Kammer möge auf verfaſſungsmäßigem Wege an Sr. Majeſtät die allerunterthänigſte Bitte richten, Allerhöchſtdieſelben wollen anzuordnen geruhen, daß am nächſten Budgetlandtage Maßregeln ergriffen werden, welche geeignet ſind, ſämmtliche deutſche Schulſtellen auf ein das hinreichende Auskommen des Lehrerſtandes deckendes Maß zu bringen, inzwiſchen aber aus den Erübrigungen der laufenden Finanzperiode hinreichende Zuſchüſſe zu gewähren, wodurch einſtweilen wenigſtens den niedrigſt beſoldeten oder bedrängten Lehrern eine Unterſtützung gegeben werden könne.

Hiergegen wurde nach Eröffnung der Berathung durch den Abgeordneten, Dekan Götz, eine Modification eingebracht, wonach ſtatt des Nachſatzes „inzwiſchen ꝛc. geſetzt werden ſoll: ſogleich aber aus den Erübrigungen der laufenden Finanzperiode 100,000 Fl. Zuſchuß für 1845 — 1846 und bis

zum nächſten Budgetlandtage zur Unterſtützung der Lehrer wegen des außerordentlichen Wohlſtandes zu bewilligen.[8])

Die Discuſſion ſelbſt, an welcher neben Dekan Götz faſt alle übrigen geiſtlichen Mitglieder, namentlich die Dekane Friedrich, Vogel, Deininger, Lechner, Wirth, Bauer, Riede und die Pfarrer Wagner, Rammorſer, Beulbach und von den weltlichen Mitgliedern die Abgeordneten Rabl, Seybold, Döllinger, v. Cloſen und Schwindl Theil nahmen, bewährte eine ſeltene Einſtimmung der Geſinnungen. Es wurde allgemein anerkannt, daß die Schullehrergehalte mit dem geſunkenen Geldwerthe, den geſteigerten Preiſen der erſten Lebensbedürfniſſe und den heutigen Anſprüchen an den Lehrerſtand in grellem Mißverhältniſſe ſtänden; daß ein Einkommen von 200 bis 400 Fl.[9]) für eine Schullehrerfamilie auch den nöthigſten Bedarf nicht befriedige, daß der troſtloſe, gedrückte Zuſtand des Lehrers zur geiſtigen Erſchlaffung deſſelben und dieſe hinwieder zur Verdumpfung und Verwilderung des Volkes führen müſſe. Dekan Götz führte namentlich aus ſeiner Erfahrung als Schulinſpector an, wie viele junge Schullehrer durch Verzweiflung über ihre äußere Lage, welche gegen die ihnen gegebene geiſtige Ausbildung ſo troſtlos abſteche, einem frühen Lebensende zugeführt worden ſeien.[10]) Nach ſeiner Anſicht ſollten alle Schuldienſte auf 300—600 Fl. gebracht, zum Theil mit liegenden Gründen ausgeſtattet, allzugroße Schulen getheilt, rechtſchaffenen Lehrern bei der Verſetzung in den Ruheſtand Haus und Heerd belaſſen, und Gehülfen auf öffentliche Koſten beigegeben werden. Allſeitig wurde auch angenommen, daß den Gemeinden bei ihrer ohnehin ſo großen Belaſtung noch größere Opfer als bisher für das Schulweſen unmöglich fallen würden, weßhalb hier der Staat Hülfe gewähren müſſe. Die bisherige Schuldotation von 600,000 Fl. jährlich ſei für die durch den Bevölkerungszuwachs vermehrte Zahl der Schulen unzureichend, und eine Erhöhung dieſes Beitrages um ſo billiger, als der Staat über ſo große Mittel verfüge und für Eiſenbahnen und dergl. ſo bedeutende Summen verwende. Zugleich wurde aber auch von mehreren Seiten gerügt, daß den Landſchullehrern nur zu

---

8) Wie oben gemeldet, bereits in Erfüllung gegangen.

9) Alſo von einer Aufbeſſerung der Stellen bis auf 100 Thlr. iſt gar nicht mehr die Rede, es beſteht bereits ſchon eine höhere Minimalbeſoldung.

10) Die Erfahrungen, welche der Dekan Götz hier mittheilt und die Folgen, welche wir aus denſelben hervorgehen ſehen, ſind mir abermals ein Beleg dafür, daß wir Schullehrer durch gründliche wiſſenſchaftliche und ehrenwerthe ſittliche und Charakterbildung weit ſicherer die Verbeſſerung unſerer äußern Lage fördern, als durch Trotz, Anmaßung oder bettelhaftes Winſeln und Klagen.

Digitized by Google

häufig in den Seminaren eine ihrem künftigen Berufe durchaus nicht entſprechende Vorbildung gegeben und dadurch übermäßige Anſprüche von Seiten derſelben, beſonders in Bezug auf ihre Stellung zu den Gemeinden hervorgerufen würden. In dieſer Beziehung ſprachen ſich beſonders mißbilligend die Abgeordneten Rammorſer und Döllinger aus. Auch gegen Vielwiſſerei und Scheinbildung in den deutſchen Schulen wurden kräftige Ermahnungen von Seiten der Abgeordneten Vogel und Lechner laut. Nach einigen Bemerkungen des Referenten, Dekan Pflaume äußerte ſchließlich der königliche Regierungscommiſſar, Miniſterialrath v. Roth: Die Fürſorge für die deutſchen Schulen liege nach dem ganzen Staatsorganismus zunächſt den Gemeinden ob; der Staat ſei zu Zuſchüſſen nur in ſo weit verpflichtet, als es der gänzliche Mangel anderer Mittel nothwendig und die Rückſicht auf die übrigen Staatsbedürfniſſe zuläſſig erſcheinen laſſe. Noch im Landtagsabſchiede von 1843 ſei übrigens durch landesväterliche Fürſorge ein neuer Zuſchuß von 90,000 Fl. für die deutſchen Schulen bewilligt und die Anordnung getroffen, daß derſelbe vom 1. October 1845 an ausſchließlich auf Ergänzung der Schullehrergehalte verwendet werde. — Bei der hierauf erfolgten Abſtimmung nahm die Kammer den Ausſchußantrag mit der Modification des Decan Götz einſtimmig und einen Wunſch des Abgeordneten Freiherrn v. Cloſen auf Wiederholung früherer ſtändiſcher Anträge Behufs Verlängerung der Werktags- und Abkürzung der Feiertagspflichtigkeit mit Mehrzahl gegen wenige Stimmen an."

So weit der Berichterſtatter der A. Z. Wir knüpfen an dieſe intereſſante Discuſſion noch einige Bemerkungen.

26. Ueber die unangemeſſene Bildung und die übermäßigen Anſprüche der Schullehrer.

Ueber keinen Gegenſtand ſind mehr misbilligende Stimmen laut geworden in den letzten Jahren, als gerade über dieſen. Geiſtliche und Laien, Fürſten und Stände haben ſich darüber beſchwert. Schein- und Halbbildung wird den Schullehrern vorgeworfen und daraus hervorgehende übermäßige Anſprüche Seitens der Schullehrer an die Gemeinden und das Leben ꝛc. Auch das von Tippelskirch'ſche Volksblatt hat dieſes Gegenſtandes bei Beſprechung der neuen Schulordnung für die Provinz Preußen auf eine Weiſe gedacht, die wenigſtens nicht paſſend für ein Volksblatt war. Die ſogenannte principia regulativa von 1736, ſo erzählt das Wochenblatt, welche über hundert Jahre als Schulordnung gegolten hatte, enthält die Beſtimmung, daß dem Schullehrer zur Erntezeit geſtattet ſein ſolle, für Lohn zu arbeiten. Der artige Referent meinte, unſere jungen Schullehrer würden über ſolche Erlaubniß ihre Hände mit Manſchetten über dem Kopfe zuſammenſchlagen, und ſcheint ihnen rathen zu wollen, daß ſie beſſer thäten, ſechs Wochen oder länger ſich als Erntearbeiter zu verdingen, als Harzreiſen zu machen.

Sofern der Ref. in gedachtem Blatte die Anregung und eitle Einbildung mancher unſerer jungen Schullehrer geißeln will, welche jede Handarbeit für entwürdigend für ſie betrachten, und jeden Handarbeiter in lächerlichem Stolze weit unter ſich ſehen und verachten: ſo hat er den Nagel auf den Kopf und den wunden Fleck getroffen. Wir tadeln nur, daß dies in einem Volksblatte geſchehen iſt, in einer Schullehrerzeitung hätten wir die etwas ſchnöde Äußerung aber zeitgemäß gefunden. Die Narrheit junger Schullehrer geht weit, und ſie können ſelbſt von dem Bauer nicht anders als mit Verachtung ſprechen und ſchämen ſich ſeines Umgangs ſo wie der ihnen in vielfacher Hinſicht nützlichen Handarbeit in ihren Gärten, auf ihren Feldern und behandeln denjenigen ihrer Collegen ſelbſt geringſchätzig, der ſich derſelben ſowohl zu ſeiner Erholung als zu ſeinem finanziellen Nutzen annimmt. Das Tippelskirch'ſche Wochenblatt geht aber offenbar zu weit und räth Unziemliches, wenn der Schullehrer für Lohn bei den Ökonomen in der Ernte arbeiten ſoll. Denn daß der Schullehrer einer Erholung bedarf, das ſollte ein Prediger, wie Herr v. Tippelskirch, welcher zugleich Localſchulinſpector iſt, wohl wiſſen, daß aber eine 6—8 wöchentliche Erntearbeit keine Erholung iſt, das könnte ihm jeder Tagelöhner, der doch der Handarbeit gewohnt iſt, ſagen und bezeugen. Zu mehrerer Überzeugung könnten wir ihm indeſſen auch rathen, nur drei Tage Erntearbeiter zu ſein, und etwa mandeln oder in den Scheunen von früh 3 Uhr bis Abends 9 Uhr banſen (die Garben in dem Lager zurecht legen). Wir ſind feſt überzeugt, nach dieſem Verſuche würde er ſo chriſtlichmilde Rathſchläge den jungen Schullehrern, deren körperliche Geſundheit wahrlich durch ſolche Anſtrengung nicht befeſtigt wird, nimmer wieder ertheilen, er müßte ſich denn ihrer gerne entledigen wollen. Wir können uns nicht überzeugen, daß Herr v. Tippelskirch oder deſſen chriſtlicher Mitarbeiter, wie nachträglich verſichert wurde, es mit den jungen Schullehrern gut meine, wir müßten denn annehmen, daß ſein Verſtand ſeiner freundlichen Geſinnung für dieſelben nicht gleich käme.

Wahr aber iſts, daß viele junge Schullehrer die Handarbeiten, ſo wie viele andere Dinge des Lebens ſchief beurtheilen, und namentlich als Landſchullehrer ihre Stellung gar nicht begreifen. Das liegt aber weniger an den jungen Leuten ſelbſt, als an der Art, wie ſie vorgebildet werden. Die Seminarbildung trägt davon die Schuld. Mit ungeheurer Eile müſſen die Seminariſten ſich eine bedeutende Maſſe von äußerm Wiſſen, ſowie mancherlei äußere Fertigkeiten „einochſen." Der Unterricht geht für die kurze Zeit des Seminarcurſus, nicht für das Bedürfniß des Schullehrers, zu ſehr in die Breite, aber für die Tiefe, Innigkeit und Einigkeit der Wiſſenſchaft kann der Sinn der jungen Leute nicht in ſolcher Dreſſur aufgeſchloſſen werden. Dazu erhalten ſie die Kenntniß zu fragmentariſch, zu äußerlich, zu gedächtnißmäßig. Die Eile, mit welcher der Seminariſt auf dem Felde des Wiſſens weiter getrieben werden muß, wenn er zur rech-

Digitized by Google

ten Zeit an der Mark des Examens ankommen ſoll, hindert jeden Blick rechts, links und rückwärts, jede Vergleichung der in den Compendien gäng und gäben Auffaſſung; des Syſtems mit einer andern Auffaſſung, mit einem andern Syſtem; ſie hindert jede Kritik, welche eigentlich erſt mit dem Bewußtſein des Nichtwiſſens die Demuth und Beſcheidenheit als Frucht erzeugt. Alles Gegebene wird als Völligausgemachtes, jedes Fach des Wiſſens als Fertiges und Vollendetes betrachtet. Es geht nicht anders, aber es taugt nichts.

Haben die Seminariſten in ihrem Gedächtniſſe die Fächer des Wiſſens nach und nach neben einander eingeſchichtet, ſo glauben ſie nicht nur im Beſitz alles Wiſſens, ſondern Beherrſcher der Wiſſenſchaft zu ſein, und ein Wunder wär's, wenn ſo gelernte Leute ſich nicht für die gelehrteſten Männer hielten.

Dazu kommt, daß Seminardirectoren und Seminarlehrer im Eifer für das Schulweſen und mit Hinblick auf die bemitleidenswerthe äußere Lage, in welche die jungen Leute verſetzt werden, ſobald ſie das Seminar verlaſſen, durch Vorhaltung der hohen Wichtigkeit des Schullehrerberufs ihren geliebten Zöglingen Begeiſterung und Standesgefühl genug glauben einflößen zu müſſen, mittelſt welcher dieſelben, wie das Schiff vom günſtigen Winde, über die Sandbänke der 80—100 Thaler-Stellen hinweggeriſſen werden ſollen, ohne darauf mit ihrer ganzen Berufsthätigkeit und Lebensfreudigkeit Schiffbruch zu leiden; damit ſie im Rauſche der Begeiſterung ihr Elend und ihre Verlaſſenheit nicht erſchauen mögen.

Bei dieſen armen 80—100 Thaler-Schullehrern hat der Spruch Göthe's:

„Grau, Freund, iſt alle Theorie,
Doch grün des Lebens goldner Baum."

nur Wahrheit, wenn er umgekehrt geleſen wird:

„Grün, Freundchen, iſt die goldne Theorie,
Doch grau des Lebens dürrer Baum."

Damit nun die jungen Leute nicht mögen den dürren Baum des Lebens erblicken, ſetzen ihnen gutmeinende Seminarlehrer und Directoren die grüne Brille der Schullehrerwichtigkeit auf. In der Theorie iſt auch der Schullehrerberuf wichtig, aber das Leben erkennt ihn noch nicht thatſächlich als ſolchen an. Was Wunder nun, wenn die jungen Lehrer manches Lebensverhältniß falſch beurtheilen.

Wer die Art und Weiſe der Seminarbildung kennt und ein Bischen Pſychologie zu Hülfe rufen kann, der wird ſich vor dem erſten Auftreten unſerer jungen Schullehrer, die den Nacken ſteif, die Naſe hoch und eine Brille darauf tragen, nicht entſetzen, vielmehr dieſes bei den jetzigen Schul- und Lebensverhältniſſen angemeſſener finden, als wenn ſie in Knechtsgeſtalt und als Kopfhänger dahergeſchlichen kommen.

Hiermit will ich nur die Seminarlehrer und die jungen Volksſchullehrer, keinesweges die Seminare in Schutz genommen haben, die, wie

Digitized by Google

ich ſchon oft geſagt, unſerer Volksbildung ſo wenig wie der Schullehrerbildung erſprießlich ſind. Dieſe müſſen vielmehr aufgehoben und für die Bildung der Schullehrer nach Wuntſchli's Vorſchlag geſorgt werden. Dann werden gewiß die jetzt ſo häufigen Klagen über Halbbildung, Arroganz uud Eitelkeit der Schullehrer jedenfalls ſeltener werden: denn dieſe werden auf der von Wuntſchli vorgeſchlagenen Bildungsbahn Gelegenheit finden, einen Blick in die Unendlichkeit des Wiſſens zu thun, und damit die Geringfügigkeit des Erlangten in Demuth erkennen. Dagegen tragen ſie jetzt die Köpfe, weil ſie leer ſind, hoch; da bekanntlich die Ähren ohne Körner am weiteſten hervorragen und die Roßſchweiſe, welchen man die Sehnen durchſchnitten und das Mark verbrannt hat, am ſteifſten in die Höhe ſtehen.

Bei der jetzt üblichen Seminarbildung erklären ſich auch die unwiderleglichen widerwärtigen Erſcheinungen, daß, wie Rammorſer und Döllinger misbilligend ausſprachen, übermäßige Anſprüche der Schullehrer, beſonders in Bezug auf ihre Stellung zu den Gemeinden, bei den jungen Schullehrern gefunden werden; ältere ſind in der Regel durch manche unſanfte Berührungen mit andern Capacitäten zu Verſtande gekommen.

Die nicht ſeltene Anmaßung der Seminariſten, welche ſich, wie eben gezeigt, aus der Weiſe, wie ſie in den Kenntniſſen unterrichtet werden, erklärt, hat aber auch noch einen andern Grund in der Art, wie ſie behandelt werden. Die Diſciplin, das Leben in den Seminaren iſt zu militairiſch, ja unfrei. Die ganze Triebfeder des geſetzlichen Verhaltens iſt das ehrenvolle Zeugniß beim Examen. Warum die ſittliche Kraft, der eigne edle Wille nicht erſtarken könne, iſt ſchon weiter oben angedeutet. Wo aber dieſe innere Triebfeder nicht zur Wirkſamkeit gelangt, da muß wie beim Soldaten die äußere Ehre an ihrer Statt angewandt werden. Ehrgeiz wird im Seminar- wie im Militairſubordinationsverhältniß das Vehikel der Selbſtbeſtimmung. Dieſes geht in das Schullehrerleben mit über, und der junge Menſch, welcher aus Ehrgeiz ſeinem Lehrer gehorchte, will, da er ſelbſtſtändig als Lehrer dazuſtehen meint, ſeinerſeits noch weniger Widerſpruch erfahren. Wie die Worte ſeines Lehrers ihm Evangelia waren, ſo ſollen es auch ſeine ſein, ſobald er Lehrer iſt. Geſellt ſich zu dieſer Eitelkeit nur noch, wie nicht ausbleiben kann, die Überzeugung, daß er mehr weiß, als er unmittelbar ſeinen Schülern wiedergeben kann, oder als die meiſten Eltern ſeiner Schüler wiſſen, ſo gewinnen die jungen Lehrer unvermerkt von ſich die Meinung, ſie ſeien über die ganze Gemeinde und deren Kinder in jeder Hinſicht weit erhaben, ihr Wirkungskreis ſei ihrer Bildung unangemeſſen beſchränkt, ſie ſeien eines größern oder höhern würdig und dafür auch eigentlich gebildet, daß ſie aber gleichwohl in dem vermeintlich engen und niedern Wirkungskreiſe fortwirkten, geſchehe aus Selbſtverleugnung und ſei ein großes Opfer ihrer Seits. Dem Umgange des

Digitized by Google

Volkes, der ihrer Geiſtesbildung nicht angemeſſen erſcheint, entziehen ſie ſich, verſperren ſich dadurch den einzig ſichern Weg zu den Herzen der Gemeindemitglieder und deren Kinder, ja verachten und bemitleiden ſie als Unwiſſende und — Bauern. Dadurch verlieren ſie den einzig rechten Standpunkt — den eines Volksbildners. Ihr Beſtreben ſich fortzubilden iſt nicht darauf gerichtet, den Standpunkt der Volksbildung und die Mittel, wie dieſe weiter zu führen oder auch nur anzugreifen ſei, kennen zu lernen, ſondern auf die Fortbildung der Wiſſenſchaft, an ihrer Entwickelung, an der Ausbildung der Kunſt wollen ſie arbeiten. In die Mitte des Volkes aber ſollten ſie ſich ſtellen, ihre Intereſſen, ihre Sympathien erforſchen, reinigen, richten, und von da heraus als geiſtiger Mittelpunkt die Volksbeſtrebungen und das Volksleben veredeln. — Weil ſie aber dieſe ihre rechte und einzig ſichere Stellung nie einnehmen wollen, ſo ſind die Fälle, wo junge Lehrer ſich gänzlich vom Volke abſondern, faſt eben nicht häufiger, als die, daß ſie zu gemeinem und niederträchtigem Leben der Schmarotzer, Nichtsnutze oder Spaßmacher ꝛc. im Volke herabſinken. Die Eitelkeit und Selbſtſucht iſt die Quelle beider Extreme.

Doch dieſe Ausſchweifungen junger Schullehrer aus ihrer ſichern und feſten Stellung, als Volksbildner, nach dem Schaume oder der Hefe der Geſellſchaft hat ſeinen tiefſten Grund darin, daß der Begriff des Volks bei dem Deutſchen ſich überhaupt noch nicht abgeklärt und zum rechten Leben entwickelt hat. In Deutſchland giebt es nur Privat- und Familien-, aber kein öffentliches Leben, nur Privat- und Kaſtenintereſſe, kein Volksintereſſe. Daher giebts auch keine Volksbildung und keine Volksſchule im rechten Sinne des Wortes. Aber das Volksleben fängt an in einigen Erſcheinungen ſich kund zu geben, und unſere Lehrerbildungsanſtalten müſſen ſo eingerichtet werden, daß ſie demſelben unter die Arme greifen. Aber unſere Seminare halten die Entwickelung deſſelben auf, weil ſie keine Bildungs-, ſondern Abrichtungsanſtalten zum Schulhalten ſind. Darum meine ich, die Seminare müſſen aufgehoben werden.

Und die Seminare werden fallen, ſobald man die handwerksmäßige methodologiſche Anſicht aufgiebt, daß die Methode für den erziehenden Unterricht durch Vor- und Nachmachen, kurz durch ſinnliche Anſchauung der Manipulationen begriffen und erlernt werde, und daß ſie ſelbſt in dem ſyſtematiſchen Aneinanderreihen ſolcher Manipulationen dieſes oder jenes Meiſters beſtehe. Die erziehende Methode iſt vielmehr weſentlich geiſtig, individuell, wie der Styl. Sie iſt der Ausdruck des doppelten Verhältniſſes, in welchem der Geiſt des Lehrenden zu dem Weſen des Unterrichtsgegenſtandes und dem Geiſte des Schülers ſteht. Bei der jetzt gewöhnlichen Schullehrerbildung dringen die Seminariſten weder in das Weſen der Unterrichtsgegenſtände, noch in den Geiſt des Kindes ein —

Digitized by Google

bei reifern und gebornen Schullehrern findet man als Folge eigener Beobachtungen und ernſten Studirens häufiger das letztere, nicht oft beides —; ſo dürfte ich nicht zu viel wagen, wenn ich behaupte, daß die methodiſche Bildung, welche unſere Seminare vor allen andern Unterrichtsanſtalten als ihr ausſchließliches Eigenthum ſich anmaßen, weit weniger auf dieſen, als auf andern Unterrichtsanſtalten zu finden iſt, in denen auf Ergründung des Unterrichtsgegenſtandes mehr, als auf Erfaſſung der Form hingearbeitet wird.

Die Methode, welche unſere Seminare geben und geben können, iſt ſelten — Ausnahmen geſtatte ich, aber ſie ziehen nicht — etwas Anderes, als ein handwerksmäßiges Abrichten, weil ſie aus dem Weſen des Gegenſtandes für die Seminariſten verſtändlich nicht entwickelt werden, noch weniger auf den Geiſt des Kindes und deſſen Entwickelungsgeſetze bezogen werden kann. Den Geiſt des Kindes lernt der Seminariſt höchſtens nach einigen pſychologiſchen Begriffsbeſtimmungen kennen. Das eigentlich geiſtbildende, lebendigmachende Moment in der Methode ſchafft der rechte Lehrer, welcher ſeinen Gegenſtand ganz durchdrungen hat, aus ſich ſelbſt, und die wenigen techniſchen Kunſt- und Handgriffe, welche nur das Kleid der Methode gleichſam ausmachen, eignet ſich der leicht an, der den Gegenſtand geiſtig aufgefaßt hat. Es iſt kaum glaublich, daß die Seminare für den geringen Nutzen, welchen ſie ſtiften, ſo lange haben beſtehen können. Darum zerſtört die Seminare.

Will man aber blos Rechen-, Schreib- und Leſemeiſter und Exercirmeiſter für den Lutheriſchen, Calvin'ſchen oder Caniſius'ſchen Katechismus und für einige geiſtloſe Brocken von ſogenannten nützlichen Kenntniſſen, nun ja, dazu ſind unſere Seminare ganz zweckmäßige Anſtalten; aber man kann ſolches billiger haben: man ſchicke die Seminariſten zu den Schulmeiſtern in die Lehre.

Reventlow's Gedächtnißkunſt fehlt nur unſern Seminaren noch, um die Verkehrtheit jener Kunſt und die Unzweckmäßigkeit dieſer Anſtalten für wahre Volksbildung ins Licht zu ſetzen. Doch Gott Lob, noch iſt uns kein Fall bekannt, daß ein Seminar dieſe Kunſt angewandt hätte. Dieſes Glückes wiſſen ſich erſt einige Gymnaſien zu rühmen, die allerdings für dieſe Kunſt weniger ungeeignet ſind, da der Inhalt ihres Unterrichts in der Vorzeit liegt und ihre Zöglinge durch längeres Ausharren im läuternden Feuer der Wiſſenſchaft Gelegenheit haben, aus ihren Köpfen die Schlacken, welche ſich aus dem Reventlow'ſchen Treiben nothwendig an den Geiſt des Schülers häufen, wieder auszuſchmelzen, als die Seminariſten, die unmittelbar nach kurzer Lernzeit in das friſche, oft kalte Leben und mitten in den Blüthengarten der Menſchheit treten. Das bunte Leben hat ſchon Ungehöriges genug zuſammengewürfelt, und wir Lehrer haben genug zu thun, um die Köpfe der Schüler aufzuräumen, das Fremdartige von einander zu ſcheiden und Ungereimtheiten zu vernichten. Sollen die Köpfe der Jugend ſich denn nun

Digitized by Google

noch methodiſch gewöhnen, die unſinnigſten Compilationen willkommen zu heißen, damit ja kein Moosblättchen der Vergangenheit vom Baume der Lebens abgewiſcht werde und kein Atom des Alterthumsmoders ihrer Naſe fremd bleibe? — Reventlow's Kunſt und der ihr gezollte Beifall iſt ein unerfreuliches Zeichen der Zeit und deutet auf das fatale Kommando: Kehrt!

Drittes Kapitel.

Volksbildung. Die Schulen des Volks. Kleinkinderſchulen. Volksſchulen. Fortbildungsanſtalten. Dr. Vincas. Neue Ausſicht für Hebung der Schulen und Bildung des Volks durch das Patent vom 3. Februar 1847.

1. Die Volksbildung, welche die Schulen dem Volke geben, wird jetzt mehrſeitig, auch in der Discuſſion der bairiſchen Kammer, deren wir im vorigen Kapitel gedacht, von den Abgeordneten Vogel und Lechner, von den ſächſiſchen Provinzialſtänden u. a., als Vielwiſſerei und Scheinbildung, und weil ſie dies ſei, als ſchädlich bezeichnet. Es liegt darin etwas Wahres. Aber nicht das Vielwiſſen, noch ein fragmentariſches Wiſſen iſt das Gefährliche und Schädliche, ſondern das äußere, todte Gedächtnißwiſſen neben dem Mangel an tüchtiger Characterbildung, an ehrenwerther Geſinnung, an ſittlicher Kraftentwickelung. Der Fehler in unſerm Schulwiſſen liegt in dem Punkte, daß das Wiſſen nicht geiſtiges Eigenthum eines Schülers und nicht lebendig wird durch Wort und That. Auch die durch das Wiſſen etwa mit erworbene Cultur des Verſtandes, ſofern dieſer nur durch die Formen der Wiſſensobjecte beſchäftigt und darauf gerichtet worden, iſt die Bildung, welche genügt, obgleich die beſſern Schulen es ſind, in welchen ſie angetroffen wird. Aber fehlen darf ſie nicht, nur darf die Bildung nicht damit als abgeſchloſſen und vollendet betrachtet werden. Immer muß in den Volksſchulen dem Schüler das Verhältniß des Wiſſens zu dem Leben zum Bewußtſein gebracht werden. Dazu muß das Streben des Volkslehrers gerichtet ſein auf Entwickelung einer unbefangenen friſchen Weltanſchauung, auf eine edle männliche Geſinnung, auf eine ſittliche, die Selbſtſucht ertödtende Einſicht und Würdigung der Lebensverhältniſſe, auf die Bildung eines kräftigen Gemeingeiſtes. Die Weltanſchauung muß frei gehalten werden von Dogmenzwang und Buchſtabenglauben, aber froh machen ſoll ſie in Hoffnung, geduldig in Trübſal, beſonnen in Gefahr.

Wir vermiſſen in unſern Volksſchulen die Bildung eines nationalen bürgerlichen und religiöſen Gemeingeiſtes. Weder das Vielwiſſen noch die formale Verſtandesbildung iſt das Tadelnswerthe in der Schulbildung. Beides bildet das Licht des Lebens, dem nur noch die Wärme fehlt, welche wir als den Gemeingeiſt bezeichnen.

Digitized by Google

So lange dieſer fehlt, läuft aller Unterricht in unſern Volksſchulen darauf hinaus, daß die einzelne Perſon, Kaſte oder Clique geſchickt werde, ſich den möglichſt großen Antheil an den Gütern dieſer Welt zu verſchaffen und ſich vor Beſchuldigungen zu ſchützen. Der ganze Schulwitz wird jetzt nur eine Waffe mehr im Kampfe Aller gegen Alle, und es wird kaum danach gefragt, wo der Kampf gerecht, wo ungerecht, wenn nur vortheilhaft für das eigene Intereſſe.

Unſer ſogenannter Religionsunterricht, welcher in Übereignung poſitiver Glaubensſätze und ethiſcher Begriffe vorzugsweiſe beſteht und beſtehen wird, ſo lange noch Kirchenthum das erſte und wichtigſte Moment deſſelben iſt, verdirbt viel und dieſer wird bleiben, ſo lange der confeſſionelle Katechismusunterricht von den geiſtlichen Schulinſpectoren gefordert wird. Statt durch den Religionsunterricht mit Glaubensmuth und ſittlicher Kraft den Geiſt zu erfüllen, füllt man die Rüſtkammer des Geiſtes mit einem Apparat von Beweismitteln für die Sätze der eigenen, mit Waffen gegen die fremde Kirche; ſtatt den Geiſt und das Gemüth auf die höchſten Ideen des geiſtigen Lebens der Menſchheit zu richten, bemüht man ſich, die Glaubensſätze, welche oft unbegreiflich ſind, durch allerlei mit Haaren herbeigezogene Formen der Auffaſſung mit dem Verſtande in Übereinſtimmung zu bringen und die Schüler in denſelben zu befeſtigen. Statt den Geiſt mit den religiöſen und ſittlichen Ideen zu beleben, erfüllt man das Gedächtniß mit kirchlichen Lehrſätzen, und ſtatt das religiöſe und ſittliche Leben auf die unendliche Entwickelung zu richten, bemüht man ſich, es in den Schranken der kirchlichen Lehrform feſtzuſchnüren. Statt die Lehren beſonders zu betonen, in welchen wir alle Eins ſind, wird den ſogenannten kirchlichen Unterſcheidungslehren eine große Sorgfalt und ausführliche Behandlung gewidmet, und darüber das Eine, was wahrhaft noth thut, vergeſſen, nämlich die Erweckung und Übung der durch die Liebe zu Gott geheiligten Bruderliebe. Kirchenthum ſtatt Chriſtenthum, Eifer gegen Andersglaubende, ſtatt Liebe gegen Alle, dialectiſch erzwungene Bejahung, ſtatt lebendige Überzeugung, das ſind die Producte, welche der Religionsunterricht zu erſtreben ſucht, der Religionsunterricht, welchen die geiſtlichen Schulinſpectoren fordern.

Statt in der Sittenlehre das ewig und alleinwahre Princip der durch Liebe zu Gott geheiligten Bruderliebe zum Grunde zu legen, wird der Glaube zum Grunde gelegt, der doch ſelbſt nach dem Pauliniſchen Ausſpruche aufhören ſoll. Darum könnte es bald dahin kommen, daß man gegen das Glied einer andern Confeſſion Alles für erlaubt erhält. Schimpf, Schmähung, Verfolgung, Unterdrückung, wenigſtens Beſchränkung der bürgerlichen Rechte ſind ſchon jetzt nicht ſeltene Erſcheinungen.

Doch es wird beſſer werden, dafür bürgt uns die neue herrliche Phaſe, in welche das politiſche Leben der Deutſchen durch Preußens hochherzigen König geführt worden iſt. Das Patent vom 3. Februar

1847 wird ſeinen Einfluß auf die Entwickelung des religiöſen Lebens gewaltig üben.

Leſen, Schreiben, Rechnen und andere Schulkünſte werden gelehrt und geübt, damit der Bauer, der Bürger gegen die andern Stände ſeiner wirklichen oder eingebildeten Rechte beſſer ſich bedienen, dieſelben ausdehnen, ſich auch gegen Schaden und Betrug im Handel und Wandel ſchützen könne. Von vollſtändiger, erweiterter Pflichterfüllung gegen Andere iſt wenig dabei die Rede. Unſere Schulbildung iſt eine eigennützige, einſeitige Privat-, Kaſten- und kirchliche Separatbildung. Es iſt beklagenswerth. Aber es wird ſo nicht bleiben. Ein friſcher Pulsſchlag des politiſchen Lebens hat Preußens Volke eine ſchöne Zukunft verkündet, die dem geſammten deutſchen Volke nicht fremd bleiben kann.

Aber unſere Seminariſten ſind die Männer nicht, welche dieſe freiere und kräftige Bildung ins Leben einzuführen vermögen, welche dieſen neuen Geiſt verſtehen.

Das Volksleben iſt von dem Schafegel des Mißtrauens lange Zeit durchfreſſen geweſen, und dieſes wird nicht ſchwinden, wenn uns eine Öffentlichkeit und Mündlichkeit bei den Regierungs- und Gerichtsverhandlungen nicht zu Theil werden ſollte; doch ſcheint uns das Patent vom 3. Februar 1847 dieſe herrlichen Blüthen eines jungen politiſchen Lebens eben ſo wohl zutheilen zu wollen, als die freie Preſſe. Dieſe drei Güter werden bald einen ſchönen kräftigen Gemeingeiſt und männliches Rechtsgefühl in dem Deutſchen erwecken und kräftigen. Nur die Maſſe des Volkes kann und wird ſich dieſer Wohlthaten freiſinniger Fürſten erſt dann recht erfreuen und bedienen können, wenn wir auch eine freie und ſelbſtſtändige Schule und für ſie erzogene Volkslehrer haben werden.

Die Lehrer an Volksſchulen haben allerdings angefangen, ſich innerhalb der Schule etwas freier zu bewegen. Aber dieſes iſt weniger eine durch das Geſetz beſtimmte Befugniß, als ein durch den Geiſt der Zeit den Vorgeſetzten abgerungener Brauch. Die beſchränkenden Inſtruktionen werden von Vorgeſetzten und Volkslehrern ſtillſchweigend immer mehr ignorirt. Der Zeitgeiſt aber fordert gebieteriſch eine beſſere, freiere Schulgeſetzgebung.

Die eigentlichen Volksſchulen.

Welche Anſtalten hierunter verſtanden ſind, bedarf wohl kaum noch erwähnt zu werden.

Wir verſtehen darunter diejenigen Anſtalten, welche die Kinder des Volks vom 5. oder 6. bis zum vollendeten 13. oder 14. oder

Digitized by Google

auch 15. Lebensjahre aufnehmen, um ſie in allen den Kenntniſſen und Fertigkeiten, die im Allgemeinen als das Minimum der Menſchenbildung gelten, zu unterrichten und für die Kirche ſo vorzubereiten, daß die Zöglinge, unter Mitwirkung des Geiſtlichen, ſich der Kirche und ihrer Sakramente zum Segen und Heil ihrer Seele bedienen können. Die Schüler ſollen darin wenigſtens das Minimum von bürgerlicher und kirchlicher Vorbildung erhalten. Dieſes Minimum iſt nach Localität, Zeit, Individualität und noch andern Bedingungen mehr oder weniger verſchieden.

Am niedrigſten ſtehen im Ganzen dieſe Anſtalten in dem Gebiete der freien Städte Lübeck und Hamburg. In letzterem Gebiete müſſen wir jedoch die geſegneten Vierlande ausnehmen, in welchen ein wohlthätiger Bauernſtand ſchon früher das Bedürfniß einer höhern geiſtigen Bildung fühlte und zu befriedigen ſuchte. In der Stadt Hamburg ſelbſt ſind die Volksſchulen gleichwie in Berlin meiſtens nur Privatſpeculationen, und darum ermangeln ſie meiſtens eines geſunden pädagogiſchen Princips, ſo wie einer befriedigenden Ordnung.

Im Gebiete der Stadt Lübeck iſt der Fall gar nicht ſelten, daß Schneider, Schuhmacher oder andere Handwerker, oder auch Weiber mit dem Aufſagen der Buchſtaben und des lutheriſchen Katechismus die ganze Volksbildung vollendet zu haben meinen.

Der Rath zu Hamburg hat Geld verlangt, die vorhandenen Schulen zu verbeſſern, aber die Deputirten der Bürgerſchaft wollen ſolches nur dann bewilligen, wenn eine radicale Reform des Schulweſens bewirkt wird. Dazu ſcheint die Regierung nicht Luſt zu haben, darum bleibts beim Alten.

Auch in den Geeſtgegenden des Herzogthums Holſtein gehen die Kinder auf dem platten Lande für die Zeit des Sommers des Schulunterrichts noch vielfach verluſtig, um ihr Brod zu erwerben. Die Landſchullehrer fangen zu Anfang des Winters jeden Jahres daher in der Regel da wieder an, wo ſie ein Jahr früher ſtanden.

Dies hat die pädagogiſche Zeitung von Dr. Gräfe und Dr. Clemen bewogen, folgende merkwürdige Fragen zu thun:

1. „Wie, wenn die Armuth den Vortheil nicht miſſen könnte, welcher ihr aus der Unterbringung ihrer Kinder bei den vermögenden Nachbarn erwächſt?“

2. „Wenn durch einen auch auf die Sommermonate dergeſtalt ausgedehnten Schulzwang, daß die ganze ſchulpflichtige Jugend alltäglich zur Schule wandern müßte, die Landkinder ihre frühzeitige wirthſchaftliche Brauchbarkeit und ſomit das Mittel zur baldigen Selbſterhaltung verlieren würden?“

Digitized by Google

3\. „Wie, wenn ein erweiterter und verſchärfter Schulzwang durch „Entziehung der Arbeitskräfte ſogar die wirthſchaftlichen Ver„hältniſſe eines ganzen Bezirks im Großen in Stockungen bringen „könnte, wie man es von Ackerbau treibenden Gegenden ſchon „öfter behauptet hat? Sollte auch dann noch im Intereſſe der „Volksbildung ein allgemeiner, unausgeſetzter Schulbeſuch für die „Kinder des platten Landes angeordnet werden?“

„Dieſe Fälle, ſetzt die pädagogiſche Zeitung hinzu, hat der Dr. Vincas in ſeiner Schrift über Schullehrer und Volksſchulen, S. 76 ff., ins Auge gefaßt. Er bejahet obige Fragen in der Beziehung, daß vom Abtheilungsunterricht Gebrauch gemacht werde. Die Schule beſtimme ihre Unterrichtszeit der Art, daß ſie ſo wenig wie möglich mit dem landwirthſchaftlichen Bedürfniſſe collidire. Vor allen Dingen müſſen deßhalb die Kinder in zwei Abtheilungen gebracht werden, welche zu verſchiedenen Tageszeiten die Schule beſuchen.“

Wir bemerken in Bezug auf die erſte Frage, daß in einem chriſtlichen Volke und in Gegenden, wo es „wohlhabende Nachbarn“ giebt, dieſe auch als Chriſten und Menſchen die Verpflichtung anerkennen ſollten, den Lohn ſo zu ſtellen, daß der Familienvater, welcher auf den Ertrag ſeiner Handarbeit angewieſen iſt, bei Fleiß und Sparſamkeit und mit Hülfe ſeiner Frau eine Familie ernähren könne, und nicht nöthig habe, ſeine Kinder vor ihrer körperlichen Entwickelung ſchon zu Laſtthieren zu machen. Der Staat ſollte in dieſer Rückſicht der Armen Schützer ſein. Das Recht dazu kann kein Vernünftiger ihm ſtreitig machen, da er die Exiſtenz ſeiner Bürger vorzugsweiſe zu bewahren und zu ſchützen hat.

Auch das Kind des Ärmſten ſollte von ſeiner Kindheit als einer Roſenzeit ſprechen können; aber die Selbſtſucht der Reichen und die Noth der Armen macht ſie ihm leider zu einer Dornenzeit.

Damit ſoll keinesweges geſagt ſein, daß das Kind nicht ſchon zu angemeſſener körperlicher Beſchäftigung angehalten werden dürfte, nur ſoll es dieſe nicht als Sklave eines Fremden, nicht als Miethling, der noch vor dem 13. oder 14. Lebensjahre der liebenden Pflege und des herzlichen Umgangs der Seinen entzogen wird, keinen Falls auf Koſten ſeiner körperlichen und geiſtigen Entwickelung betreiben müſſen und nicht vorzugsweiſe zu ſeiner Ernährung, zur Ermöglichung ſeiner menſchlichen Exiſtenz. Im entgegengeſetzten Falle würde er ſich von den Hausthieren um Nichts unterſcheiden, nur thieriſchen Sinn entwickeln können, oder leiblich verkümmern.

Für beide Fälle menſchlicher Entartung finden wir Belege in bedauerlicher Anzahl unter den Kindern, welche in Fabriken arbeiten oder bei dem Weiden des Viehes mit dieſem gleichſam aufwachſen müſſen. Wie die reichen Fabrikbeſitzer und Acker- und Vieheigen-

25*

Digitized by Google

thümer der Fluch ſind für ſolche unglückliche Jugend der in ihrem Dienſte befindlichen Armen, ſo ſind dieſe im Mannesalter wieder der Fluch der Reichen. Es ſind die Thiermenſchen, wie ſie ein Theologe bezeichnet. Der höhere Sinn des Lebens geht ihnen nicht auf, die höhere Beſtimmung des Menſchen lernen ſie nicht kennen. — Böſes muß fortwährend Böſes gebären.

In ſolchen Fällen verzehrt krebsartig die Selbſtſucht jedes edlere menſchliche Gebilde bei Arm und Reich. Das ganze Leben der Menſchen der durch Induſtrie blühendſten Gegenden wird dadurch ein gemeiner Kampf um die irdiſche Exiſtenz, ein rohes Naturleben, ſo glänzend auch die Außenſeite ſcheinen möge.

Wir ſind aber keineswegs der Meinung, daß zur Erzielung einer tüchtigen Volksbildung der Schulzwang ſo weit ausgedehnt werde, daß ſämmtliche Kinder ſchulpflichtigen Alters tagtäglich 5—6 oder noch mehr Stunden an die Schulbank gefeſſelt werden ſollten. Für 5—8jährige Kinder genügen täglich 2—3 Stunden, und auch dieſe Zeit dürfte, je jünger dieſe Kinder, je mehr verkürzt werden. Für 9—15jährige Kinder ſind 5—6 Stunden auf den Vor- und Nachmittag vertheilt nicht zu viel. Aber 3—4 Stunden dürften zur Geiſtesentwickelung und Characterbildung auch genügen, wenn nur der Katechismusunterricht, der weder religiös noch ſittlich macht, nicht die meiſte und beſte Zeit hinwegnähme, und dagegen das ganze S c h u l l e b e n mehr auf freie ſittliche Bildung und auf religiöſe Geſinnung berechnet würde; wenn man dazu den Blick des *Kindes* mehr in das wirkliche, umgebende Leben und ſeinen Geiſt zur Betrachtung und Veredlung des eigenen innern Weſens und der *äußern* Verhältniſſe richten dürfte, und wenn der Unterricht in der *Sittenlehre* mehr auf Erweckung und Schärfung des ſittlichen Gefühls, als auf Einprägung von Definitionen ethiſcher Begriffe hinwirkte.

Was übrigens den Vorſchlag des Dr. V i n c a s, den Abtheilungsunterricht einzuführen, betrifft, welcher dem Referenten in der pädagogiſchen Zeitung neu zu ſein ſcheint, ſo iſt derſelbe längſt und mindeſtens ſeit 20 Jahren in den Landbau treibenden Gemeinden des Preußiſchen Staates in Anwendung gekommen, wo das Bedürfniß vorhanden zu ſein ſchien und die Gemeinden es wünſchten, und es ſcheint dabei die Volksbildung nicht erheblich gelitten zu haben. Doch dürfte dabei der Umſtand Berückſichtigung verdienen, daß diejenigen Eltern, welche das Bedürfniß einer höhern Bildung fühlen, ihre Kinder im Winter namentlich noch privatim unterrichten ließen oder auf eine Stadtſchule ſchickten. Letzteres gehörte vor jener Zeit zu den Seltenheiten.

So viel iſt gewiß, wo das m a t e r i e l l e I n t e r e ſ ſ e das Leben

Digitized by Google

beſtimmt und insbeſondere die Schule ſich unterwirft, an eine edle freie Entwickelung des Volkslebens nicht zu denken iſt.

Dagegen verſteht es ſich wohl von ſelbſt, daß die Erhaltung des Lebens des Lebens erſte Bedingung iſt, und dieſe zuvor erfüllt werden muß, ehe die Veredlung des Lebens Gegenſtand der Thätigkeit ſein kann. Dabei kann ich jedoch die Frage nicht unterdrücken: Giebt es in Deutſchland eine ſo arme Gegend, in welcher die Arbeitskräfte ſchulpflichtiger Kinder im Großen und Allgemeinen zu ihrer Ernährung durchaus nicht entbehrt werden können, wenn chriſtlicher Sinn die Grundbeſitzer und überhaupt die Begüterten beſeelt? Dieſe Frage verneine ich, und daher kann ich mich auch nicht damit einverſtanden erklären, daß ſchulpflichtige Kinder auf Koſten ihrer geiſtigen Ausbildung oder wohl gar körperlicher Entwickelung früh ſchon zu anſtrengender körperlicher Arbeit verurtheilt werden. — Vielmehr glaube ich, daß der Schulzwang, wie er jetzt ziemlich allgemein in den Deutſchen Staaten, insbeſondere in Preußen und Naſſau ausgeübt wird, dem wahren Wohle des Volkes zuträglicher iſt, als die durch rein materielles Intereſſe gemodelten Schuleinrichtungen, wie die großen Grund- und Fabrikbeſitzer und die von ſolchen Beſtrebungen angeſteckten armen Eltern ſie wünſchen.

Der Schulzwang iſt jetzt das einzige Mittel, welches der Staat als Obervormund der **armen** Volksjugend anwendet, um ihr ihre Kindheit und Menſchlichkeit zu retten, und ſie gegen Habſucht der Reichen und die Sklaverei der Noth zu ſchirmen.

Beide würden in dem allgemeinen Strome des materiellen Strebens untergehen, — leider verkümmern ſie häufig genug in den leib- und ſeelenmörderiſchen Abendſchulen der Fabrikſtädte und der nach Fellenbergs Ideen in Deutſchland eingerichteten, Gott Lob ſehr ſeltenen Anſtalten für den Ackerbau und nebenbei für den Unterricht. Wir kennen nur die in Friedrichsfelde bei Berlin, aber wir mögen nicht mehre kennen lernen.

Die Abend- und Morgenſchulen für die in Fabriken arbeitenden Kinder ſind die Pflanzſtätten der Entartung der arbeitenden Volksclaſſen. In den Schulen geht der Leib, in den Fabriken die ſittliche Seele der Proletarier zu Grunde. Hier legen die Drachen des Neides, der Wuth und des Ingrimms die Eier der Emeuten in die Herzen der jungen Kindlein. Der Anblick des Genuſſes, welchen der Reichthum gewährt und dem der Reiche mitleidlos, unverſteckt vor den Blicken des Elends ſich hingiebt, verbunden mit dem lebendigern Gefühle des eigenen Mangels, erzeugt gewaltſam in der Seele des Armen Genußſucht und dadurch das Gefühl un-

Digitized by Google

möglich zu befriedigender Bedürfniſſe. Die Folgen ſind **das Beſtreben**, die Verhältniſſe umzukehren, die Schauder **des Proletariats**, wie ſie immer unverſteckter ſich kund geben.

Die Kleinkinderſchulen.

Dieſe Anſtalten ſind die jüngern Kinder der ſchulluſtigen deutſchen Minerva.

Wo dieſe Anſtalten erzwungen worden ſind durch das Proletariat der Eltern und das aus dieſem fließende geiſtige und leibliche Elend derſelben, wo ſie Anſtalten ſind, um die Kleinen vor dem leiblichen und geiſtigen Verderben zu bewahren, dem ſie im Elternhauſe oder in ihrer Verlaſſenheit Preis gegeben ſein würden, da mögen ſie, als von zwei Übeln das kleinere, geduldet und einſtweilen erhalten werden.

Immer iſt es ein widerliches Abrichten zum Spielen, Sprechen, Eſſen, Beten, das wir in denſelben gefunden haben. Die Heiterkeit und Fröhlichkeit, welche die Kinder, obwohl der naturkräftigen Elternliebe, dieſer Sonnenwärme für die gedeihliche Entwickelung eines kräftigen Menſchengeſchlechts, ermangelnd, in dem künſtlichen Brütofen ihrer Kräfte zeigen, iſt nur ein trauriger Beweis mehr, wie groß das Elend daheim ſein müſſe, und ein Grund mehr zu der Befürchtung, dieſe Kinder werden die Sklaverei, in welcher Form man auch das Joch derſelben auf ihren Nacken legen möge, willig annehmen und tragen.

Schädlich aber erſcheinen mir dieſe Anſtalten, wenn *ich ſehe*, daß Seelſorger, Communalbehörden und Regierungen durch dieſelben abgehalten werden, der häuslichen Erziehung ihre Aufmerkſamkeit und Thätigkeit zu widmen, und Eltern, welche gegen die häusliche Erziehung ihrer Kinder ſchon gleichgültig ſind, darin eine Rechtfertigung ihrer Gewiſſenloſigkeit finden werden. —

Arme Eltern wollen wir entſchuldigen, wenn ſie, um das nackte Leben zu friſten, von früh Morgens bis ſpät Abends dem Brode nachgehend, ihre Kinder der Bewahranſtalt anvertrauen und ſie andern Männern oder Frauen zur Aufſicht und Pflege überlaſſen. Wenn aber wohlhabende Leute aus Bequemlichkeitsliebe, Selbſtſucht, Genußſucht oder noch ſchlechteren Motiven, wenn ſie ſich auch dieſe nicht eingeſtehen wollen, ihre Kinder noch vor dem 5. Jahre der Kleinkinderſchule übergeben, (denn dieſe werden die Anſtalt nicht Bewahranſtalt heißen wollen) ſo verſündigen ſie ſich an ihren Kindern eben ſo ſehr, wie an der Menſchheit.

Wo Anſtalten der Art nöthig ſind, da ſind ſie ein trauri-

ger Beweis von der Geſunkenheit, Verderbtheit oder — von der Sorgenfülle des häuslichen Lebens.

Die Hebung des häuslichen Lebens, die Reinigung der häuslichen Erziehung von ausländiſchem Modezwange und genußſüchtiger Eitelkeit wäre eine würdige Aufgabe unſerer Seelſorger, Erzieher und freier Vereine. Darauf ihre Aufmerkſamkeit, Thätigkeit und materiellen Kräfte zu verwenden, ſollten die edelſten und reichſten Menſchen, ſo wie der Ärmſte und Geringſte ſich von ganzem Herzen angelegen ſein laſſen. Freilich würde der Erfolg nicht ſo in die Augen ſpringend, ſo handgreiflich, ſo glänzend, als in den Kleinkinderſchulen ſein, aber gleichwohl von wahrem ungefärbten Segen für Volksbildung und Volkswohlfahrt. Die Kleinkinderſchulen mögen ſich gebährden, wie ſie wollen, ſie bewirken eine bedauernswerthe Scheinbildung, eine beklagenswerthe Dreſſur.

Daß das viele Schulen der Volksbildung nicht ſo außerordentlich erſprießlich ſei, davon, dächte ich, hätte Deutſchland, insbeſondere Preußen, das Land der Schulen und Kaſernen, hinlänglichen Beweis geliefert. Preußen hatte zu Ende des Jahres 1843 mehr als 26,000 Volksſchulen und nahe an 30,000 Volksſchullehrer, ſo daß auf 500 Einwohner und 100 ſchulpflichtige Kinder 1 Lehrer kommt. Die Zahl der auf einen Lehrer fallenden Kinder wird aber in der That viel geringer angenommen werden können, da die Lehrer von Gymnaſien, Real- oder höhern Bürgerſchulen nicht mitgerechnet ſind. Der 5. Theil der Einwohner ſteht ziemlich genau in dem Alter von 5 — 14 Jahren. Auf Schleſien kommen allein nahe an 5000 Volksſchullehrer.

In einigen Volksſchulen fehlt auch nicht der bildende, lebendig machende Geiſt, aber im Ganzen iſt doch die Volksbildung bei weitem nicht auf der Höhe — Dr. Weiß ſagt, die Volksſchule ſtehe auf der halben Höhe —, die ein Franzoſe oder Engländer bei einem Volke ſuchen dürfte, unter welchem ein des Leſens und Schreibens unkundiges Individium beinahe eine Seltenheit iſt.

In England und Frankreich können verhältnißmäßig viel weniger Individuen ſchreiben und leſen, als in Deutſchland, aber über die Dinge und Verhältniſſe des öffentlichen Lebens urtheilt der des Leſens und Schreibens unkundige Engländer und Franzoſe viel richtiger, für das Wohl und Wehe ſeines Standes, ſeines Volkes, ſeiner Gemeinde hat er ein weit lebhafteres Intereſſe, und ob eine allgemeine Maßregel ihm vortheilhaft oder nachtheilig werden könne, erkennt er auf den erſten Blick, und trifft in letzterm Falle ſofort mit großer Lebhaftigkeit oder ernſter Energie Anſtalten, ſie unſchädlich zu machen, im erſtern Falle zu ihrer Beförderung. Der Deut-

Digitized by Google

ſche dagegen, ſofern er ſeine Bildung aus den Volksſchulen geholt hat, überläßt die Sorge ganz und gar den Behörden und kannegießert höchſtens darüber, ohne zum Handeln zu kommen. Er raiſonirt, aber er handelt nicht.

Ja, der Deutſche wird zu viel geſchult, darum lernt er nicht leben. Die Schule wird ihm ſo eingegerbt, daß er Zeitlebens ein Schüler bleibt.

Aber konnte es bisher anders ſein? Wahre Volksbildung iſt ohne Theilnahme und reſp. Theilgebung an den allgemeinen oder öffentlichen Angelegenheiten des Volkes, an der Staatsverwaltung, nicht möglich. Die Geiſtesbildung, welche das Volk ohne dieſe Bedingung, die wir auch ein Moment nennen können, empfängt oder ſich aneignet, iſt Privatbildung, erzieht individuell, nicht generell. Sie mag wohl Klugheit für den engſten Kreis des Privatlebens und Sitte für den Privatzirkel in ſich ſchließen, aber zur Löſung der **Aufgabe**, welche der Menſch als Glied eines Volks, als Bürger eines Staates, als Mitglied einer bürgerlichen oder kirchlichen Gemeinſchaft von der Vorſehung in **dieſem** Volke, in **dieſer** Zeit, unter **dieſen** beſtimmten Lebensverhältniſſen hat, trägt ſie wenig oder Nichts bei, ja ſie eröffnet darüber nicht einmal das Verſtändniß, ſie giebt nicht einmal den Begriff.

Ohne geſetzliche Theilnahme des Volkes an der Geſetzgebung des Staates kann die ſogenannte Volksbildung auch dann noch Nichts weiter, als Privatbildung werden, wenn dem Volke geſtattet iſt, für allgemein menſchliche Intereſſen thätig zu ſein, z. B. für religiöſe, materielle oder induſtrielle Intereſſen. Selbſt die durch dieſe Intereſſen erzeugten Handlungen werden in der Form eines nicht vom Volksbewußtſein durchdrungenen, durch das öffentliche Leben nicht gebildeten Geiſtes nur Thätigkeiten für Privatzwecke. Sie werden nicht geübt im Intereſſe der Menſchheit, ſondern in Rückſicht auf Hans oder Kunz oder auf das eigene Ich, aus Gefälligkeit oder Eitelkeit. Selbſt Gott und Chriſtus kann bei einer ſolchen Bildung nicht anders, als in der Form des Privat-, Kaſten-, oder Cliquengeiſtes gefaßt und begriffen werden, und es iſt ziemlich gleichgültig, ob der Begriff ſich mit der Vorſtellung des irdiſchen, zeitlichen oder des ewigen himmliſchen Lebens verbindet.

Die Maſſe des deutſchen Volkes ſammt der Mehrzahl ſeiner Lehrer ſteht in ſeiner Entwickelung noch auf der Stufe des Rouſſeau'ſchen Naturmenſchen. Der deutſche Menſch begreift ſich als Individuum, ſeine

Digitized by Google

Rechte als Privatrechte, ja das Rechtsgefühl iſt noch nicht einmal recht entwickelt. —

Der Begriff des ſocialen Menſchen, welchen Fichte zu entwickeln angefangen hat, iſt noch nicht in ihm lebendig geworden. Doch das immer reger werdende politiſche Leben in Deutſchland, welches durch das Patent des Königs von Preußen vom 3. Februar 1847 in ein neues Stadium eingetreten iſt, wird den Begriff läutern und ſeiner Entwickelung entgegenführen.

Die Volksſchulen in der bisherigen Bedeutung haben ihren Zweck, Privatbildung, Bildung des individuellen Menſchen nach Rouſſeau'ſchen Ideen, nach Peſtalozziſcher Methode erfüllt. Sie war ein nothwendiges Glied in der organiſchen Entwickelung des Volksgeiſtes, aber ſie iſt nicht die Vollendung. Die allgemeine Unzufriedenheit mit der Volksbildung wie mit den Volksſchulen deutete prophetiſch auf eine neue Geſtaltung des Lebens und den Hauptfactor ſeiner Hebung und Verwirklichung, auf eine neue Geſtaltung des Volksſchulweſens.

Dafür zeugen bereits mehrere beim vereinigten Landtage des Königreichs Preußen eingereichte Petitionen.

1. Bornemanns: „Auf Feſtſtellung eines Normal-Dota-„tions-Etats zur dereinſtigen Fixirung der Geiſtlichen und Schul-„lehrer."

2. Krügers: „Auf Herſtellung eines dreijährigen Seminar-„Kurſus und betreffend die praktiſche Vorbereitung der Schulamts-„Candidaten, ſo wie die Feſtſtellung von Gehalts-Minimal-Sätzen „für die Lehrer überhaupt."

Vorzüglich aber

3. Budde's Petition, betreffend „die Geſtaltung der Schule „und ihrer Verhältniſſe, die Bildung, Stellung und Beſoldung der „Lehrer."

Möge der in glänzender Morgenröthe anbrechende Tag eines neuen deutſchen politiſchen Lebens ein Tag des Segens werden auch für die Schule, beſonders aber für die Volksbildung.

Die Fortbildungsanſtalten.

Nachhülfeſchulen, Sonntagsſchulen oder welchen Namen man dieſen jüngſten Sprößlingen des vieläſtigen Baumes des Schulweſens

Digitized by Google

geben mag, ſind noch viel zu neu, als daß aus ihren Folgen ſich ein Urtheil lobend oder tadelnd ableiten ließe. Nur aus Gründen a priori läßt ſich gegenwärtig noch über ſie urtheilen. Den erſtern Namen hat die Preußiſche Regierung als den paſſendſten bezeichnet. Er hat viel für ſich, doch kommt es weniger auf den Namen, als auf die Sache an.

In Bezug auf die Gründung und Einrichtung dieſer Anſtalten hat die Preußiſche Regierung ſich nur rathend verhalten, und das ſcheint uns ein Fortſchritt in der Schulverwaltung. Es iſt bereits, beſonders im Bezirk der Regierung zu Magdeburg, ein ſchöner Anfang gemacht. Die übrigen Gegenden werden nachfolgen.

Wir halten dieſe Anſtalten für die Volksbildung vorzugsweiſe auf dem Lande für unentbehrlich. Die Landſchulen haben gemeiniglich die traurige Erfahrung zu machen, daß namentlich die für das Geſchäftsleben unentbehrlichen Kenntniſſe und Fertigkeiten zu der Zeit, wo ihre Zöglinge davon wirkliche Anwendung fürs Leben machen ſollen, aus Mangel an Übung gänzlich oder größtentheils verloren gegangen ſind.

Die Jugend auf dem Lande, welche als Knechte oder Mägde entweder ihren Vätern oder einem andern Herrn dienen, ſind in den Jahren der mächtig erwachenden Leidenſchaften faſt ganz ſich ſelbſt überlaſſen. Dieſer plötzliche Übergang von der beſchränkenden, nicht ſelten auch ſtrengen Schulzucht, zur unbeſchränkten Freiheit außer den Arbeitsſtunden, die ſelbſt nicht bedingt wird durch eine Autorität, artet ſo leicht und darum ſo häufig in Frechheit aus, die wohl gar einen übermäßigen Werth darauf legt, eben keine Autorität anzuerkennen.

Die Fortbildungsanſtalten können ſolche Ausſchreitungen verhüten.

Aber auch für die Betrachtung der bürgerlichen, kirchlichen rc. Verhältniſſe eignet ſich das jüngere Alter nicht. Zur richtigen Würdigung und verſtändigen Beſprechung derſelben würden die Fortbildungsſchulen ſich recht gut eignen. Darum freuen wir uns dieſer Erſcheinung. Zwang von Oben und Außen wünſchen wir aber zum Beſten der Jugend und der Volksbildung vermieden, eben ſo ſehr wie eine ängſtliche Schulzucht, damit die reifere Jugend zur Selbſtſtändigkeit herangebildet werde.

Da wir die Volksſchulen nur Werth haben, wenn ſie in Wahrheit den Geiſt befreien, die ſittlichen Anlagen erwecken und ſtärken, das Volksbewußtſein lebendig machen und für das bürgerliche Leben und die Benutzung des kirchlichen Kultus die nöthigen

Fertigkeiten gewähren, dann beide Anſtalten, Kirche und Staat, auch als wahre Bildungsmittel der jungen Generation benutzt werden können, kurz wenn ſie die Volksbildung wahrhaft fördern; die Volksbildung aber nach meinem Begriffe von derſelben ohne geſetzliche Theilnahme des Volkes an Geſetzgebung und Verwaltung des Staates unmöglich wird: ſo dürften wir bisher die Schulen für das Gros des Volkes nur als Anſtalten für Privatbildung, für Privatfertigkeiten und höchſtens Privattugenden in den nichtconſtitutionellen Staaten betrachten. Ja in den conſtitutionellen Staaten ſelbſt waren die Schulen in ihrer Verfaſſung hinter dem Volksleben zurück. Sollen die Volksſchulen aber wahre Volksbildungsanſtalten werden, ſo müſſen ſie auch in ihre Einrichtung in conſtitutionellen Staaten das conſtitutionelle Princip aufnehmen. Die oben angeführte Budde'ſche Petition greift daher tief in das Leben der Schule wie in das Leben des Volkes ein und iſt von hoher Bedeutung.

Bisher waren die Volksſchulen Deutſchlands, ſelbſt in den conſtitutionellen Staaten, nur Schreib-, Leſe-, Rechen- und Katechismusſchulen und dienten nur dazu, das Volk in Beſitz der unentbehrlichſten Mittel zu ſetzen, durch welche es die Theilnahme an wahrer Volksbildung erringen kann, und es auf die Stufe zu ſtellen, daß die Sehnſucht nach und das Bedürfniß für ein Volksleben in ihm erweckt würde. Was ſie an bildenden Momenten für das Volksleben in ſich trugen, das fällt zuſammen mit dem Fonds geiſtiger Bildung, der Geiſtesrichtung, der Gemüthsfriſche, der Geſinnungstüchtigkeit, kurz mit dem ganzen innern und äußern Bildungsgrade ihrer Lehrer. Wo dieſes nichts taugte, waren die Schulen ſchlecht, und wo das gut war, waren auch die Schulen für die Volksbildung von Werth. In gewiſſem Maße wird zwar die Perſönlichkeit des Lehrers immer von Einfluß auf die Schulbildung bleiben, aber er wird ſo ausſchließliches Gewicht nicht haben in einem conſtitutionellen Staate mit Öffentlichkeit, Mündlichkeit und freier Preſſe. Beſtimmter: der Character und die Perſönlichkeit des einzelnen Lehrers wird künftig bei freier Verfaſſung der Schule, welche ſchnell der verbeſſerten Staatsverfaſſung nachfolgen wird, der Volksbildung nicht mehr, wie bisher, hinderlich oder förderlich ſein können, indem das öffentliche Leben einen weit mächtigern Einfluß auf die Volksbildung üben wird. — Ein Lehrerſtand wird kräftig ſich entwickeln und durch ſolchen wird die Volksbildung ſeiner ſegensreichen Entwickelung für das Volksleben zugeführt werden.

Zur Verbeſſerung der Volksſchule, für ihre Vermehrung, Erweiterung, beſſere Dotirung iſt manches geſchehen. Schulen mit einem Lehrer haben zwei oder mehrere Klaſſen und Lehrer erhalten, Schulhäuſer ſind neu erbaut oder angemeſſen erweitert, der Lehrapparat iſt vielfältig vermehrt und verbeſſert. Es hat ſich die Theil-

Digitized by Google

nahme für die Volksſchule ſichtlich vermehrt. Das laſſ't uns dankbar erkennen und daran die Hoffnung knüpfen, es werde das künftig immer mehr und in gerechterer und richtigerer Weiſe der Fall werden.

Folgenreich wird auch für dieſe Seite des Volkslebens das Patent Friedrich Wilhelms IV. vom 3. Februar 1847 werden, zumal Preußen ſeit 1808 als das Muſter für die Entwickelung des Volksſchulweſens daſteht und dieſem Ruhme noch nichts vergeben hat.

Digitized by Google

Nachtrag.

Während des Druckes ſind uns noch folgende, im verfloſſenen Jahre erſchienene Schriften zugegangen:

Zur Literatur der allgemeinen Pädagogik gehörig:

1) Die Volksſchule und ihre Nebenanſtalten. Von Dr. **Emil Anhalt.** Jena, Mauke. 1846. 8. (VIII. u. 260 S. — 1 Thlr. 6 Sgr.)

Ein geiſtreich geſchriebenes, meiſt auf Principien der Hegelſchen Philoſophie ruhendes, inhaltreiches Buch. Der Verfaſſer hält ſich ſtets nur an die Volksſchule, wie ſie ſein ſollte, und darum geräth er natürlich oft in Widerſtreit mit der Volksſchule, wie ſie iſt. Daß er in dieſen Fällen mit ſcharfer Feder über verſchiedene Zuſtände, beſonders über die äußere Stellung der Volksſchule im Staate loszieht, verleiht dem Buche eine Friſche, die man ungern vermiſſen würde. Die etwas beißende Polemik gegen preußiſche Regierungs-Maximen dürfte nicht immer gerechtfertigt erſcheinen.

2) Der Menſch und ſeine Erziehung, dargeſtellt von **Heinr. Langethal,** Schulvorſteher in Bern. Dritte Betrachtung: Das Kind vom vierten bis zum ſiebenten Jahre, oder der Menſch auf ſeiner zweiten Lebensſtufe. Jena, Luden. 1845. 8. (286 S. — 26¼ Sgr.)

Das Urtheil, welches wir ſchon im 1. Jahrgange des P. J. B. über das ganze Werk gefällt haben, können wir nach Durchſicht des vorliegenden Theiles nur beſtätigen. Durch und durch ergriffen von ſeinem Gegenſtande, zeigt der Verfaſſer die Entwickelung des Kindes mit einer Klarheit und Anſchaulichkeit, wie wir ſie ſelten in Schriften ähnlichen Inhalts finden. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir vorzugsweiſe das Buch für Mütter empfehlenswerth finden, für Mütter, die einen Blick in die Tiefen der kindlichen Seele thun wollen, die durch des Verfaſſer's gründliche Beobachtungen wunderbar erhellt worden ſind.

Digitized by Google

3) Die Volksſchullehrerbildung ohne Seminar. Oder: Wie iſt es möglich, Zöglinge auch in kleinern Bildungsanſtalten für das Lehr- und Organiſtenamt geſchickt zu machen? von **Chr. Otto Handel**, evang. Pf. zu Markt-Borau. Ober-Glogau, Handel, 1846. 8. (V. u. 82 S. — 12 Sgr.)

Das Buch verdankt ſeine Entſtehung zunächſt der plötzlichen Auflöſung des Breslauer Seminars. Wir theilen ganz des rühmlichſt bekannten Verfaſſers, wie anderer tüchtiger Pädagogen, Meinung, daß die Seminare, wie ſie jetzt ſind, an ihrer eigenen Entbehrlichkeit arbeiten müſſen; nimmermehr können wir uns aber mit dem Plane des geehrten Verfaſſers befreunden, nach welchem er eine Menge kleinerer Seminare in kleineren Städten oder auf dem Lande unter Leitung eines Predigers und dreier Lehrer eingerichtet wiſſen will. Die Mängel, welche große Seminare haben, bietet Handel's projektirte Lehrerbildungsanſtalt in demſelben Maße; denn — um nur Eins anzuführen — bei wöchentlich 80ſtündiger geiſtiger Beſchäftigung, die überdieß höchſt ungünſtig vertheilt iſt, kann der Zögling ſich unmöglich friſch und fröhlich nach innen und außen entwickeln, zumal der Organismus der projektirten Anſtalt ſich von dem eines größern Seminars nur wenig unterſcheidet. Handel's Seminar wird immer nur ein Nothbehelf bleiben; als ſolcher mag ſeine Einrichtung gerechtfertigt erſcheinen.

4) Schulfragen unſerer Zeit. Von Dr. **J. Heuſſi**, Oberlehrer. Erſte Frage, theilweiſe vorgetragen zu Parchim in der 13. Verſammlung des Vereins norddeutſcher Schulmänner. Parchim u. Ludwigsluſt, Hinſtorff. 1846. gr. 8. (44 S. — 7½ Sgr.)

Die Rede des Verfaſſer's über die Frage: „Wenn man den Sprachunterricht auf Schulen als blos formales Bildungsmittel auffaßt, eignet ſich dann hierzu mehr eine alte oder eine neue Sprache?“ erregte unter den, der alten Philologie huldigenden Mitgliedern der Verſammlung eine ſo heftige Oppoſition, daß der Redner ſich genöthigt ſah, in ſeinem Vortrage abzubrechen. Dieſer Vorfall, gewiß einzig in ſeiner Art, iſt ſeitdem in den meiſten pädagogiſchen Blättern zur Sprache gekommen und ſomit iſt es ganz zweckmäßig, daß der Verfaſſer ſeine Schulfragen gerade mit der obigen begonnen hat. Sie geht gründlich in die Sache ein und verdient eine allgemeinere Verbreitung, wozu unſere Anzeige das Ihre beitragen möge.

5) Nothwendigkeit, Weſen und Mittel einer beſſern Volkserziehung, von Dr. **Wohlfarth**, evang. Pr. zu Kirchhaſel bei Rudolſtadt. (Beſonderer Abdruck aus Mende's pädag. Volksfreunde.) Görlitz, Heinze u. Co. 1846. 8. (29 S. — 5 Sgr.)

Von der Nothwendigkeit einer beſſern Volkserziehung iſt Jeder überzeugt; über die deshalb zu ergreifenden Mittel ſind die Anſichten getheilt. Der Verfaſſer, der übrigens den Volksunterricht in nicht mehr als 19 einzelne Fächer — „Real- und Idealgegenſtände“ — zerſplittert, giebt folgende Mittel an: Angemeſſenere Stellung der

Digitized by Google

Schullehrer, durchgreifendere Handhabung der Schulgeſetze, Errichtung von Kleinkinderſchulen, Fortbildungsanſtalten und Gemeindebibliotheken, größere Berückſichtigung der Erziehung, verbeſſerter und erweiterter Unterricht im Geſange und Abſtellung der traurigen Gewohnheit des Hütens durch Schulkinder, was zweckmäßiger dem 2. Punkte hätte einverleibt werden können. Ob aber ein beſonderer Abdruck dieſer Arbeit, die im Grunde nichts Neues bringt, als Bedürfniß erſcheint? — Wir bezweifeln es.

6) Eine kurze Unterweiſung, wie man die Jugend in guten Sitten und chriſtlicher Zucht erziehen und lehren ſolle, von **Huldreich Zwingli**. Ins Schriftdeutſche überſetzt von **R. Chriſtoffel**, V. D. M. 2. Aufl., vermehrt mit pädag. Aphorismen aus Zwingli's exegetiſchen Schriften. Zürich, Meyer u. Zeller. 1846. Octav=12. (48 S. — 3 Sgr.)

In einer Vorbemerkung weiſt der Herausgeber nach, daß die im Jahre 1844 von Fulda herausgegebene „Unterweiſung ꝛc." nicht die bisher einzige Ausgabe wiedergebe, wie Hr. F. behaupte, ſondern daß ſie nur eine Überſetzung vom Jahre 1524 in einem, vom Zwingliſchen ganz verſchiedenen (vom oberrheiniſchen) Dialekt ſei. Möglich! Mag ſich Hr. Fulda vertheidigen; wir aber wollen auf Zwingli's Schrift, die in einer guten Überſetzung ſich vielleicht mehr Freunde unter den Volksſchullehrern erwirbt, beſonders aufmerkſam gemacht haben.

7) Schulmeiſterhelden, Bilder aus dem Leben. Erzählungen für den gebildeten Bürger u. Landmann u. deren Lehrer von **H. Riedel**. Mit 6 Stahlſtichen. 3 Hefte. Gera, Kanitz. 1846. 8. (203 S. — 15 Sgr.)

Das Werk macht ſich zur Aufgabe, „die Übelſtände, die Sorgen, die den Schullehrer noch geiſtig nnd körperlich darniederdrücken, vor Augen zu führen." Um aber nicht durch trockene Aufzählung der Leiden und Freuden des Lehrerſtandes den Lehrer zu ermüden, ſind die Erzählungen in ein romantiſches Gewand gehüllt. Schade nur, daß der Zweck derſelben, an ſich ein guter, durch die Ausführung gänzlich verfehlt iſt; denn Schrift wie Bild ſind nur geeignet, den Lehrerſtand in den Augen des Volks lächerlich zu machen. Man leſe nur die erſte Erzählung — das Chriſtbäumchen — und ſehe den dazu gehörigen Stahlſtich an, auf dem ſich der Held, beleuchtet von einer modernen, etwas ſteif gezeichneten Jungfrauengeſtalt, in der kläglichſten Lage producirt. Als Satyre genommen, wäre das Bild nicht übel. Die zweite der Erzählungen — der Pelz — iſt ganz nett geſchrieben und erinnert in manchen Zügen lebhaft an Jean Paul's „Wuz"; die dritte — das Sonntagskind — berührt die äußere Stellung des Lehrers nur obenhin und kann nur dem genügen, der Geſchmack auch an der leichteſten Lectüre findet. — In einer Zeit, die uns Peſtalozzi's Werke ſo leicht zugänglich gemacht hat, werden derlei Sachen wenig Eingang finden.

8) Die Civiliſation des Menſchengeſchlechts durch die Frauen oder Erziehung der Hausmütter. Ein von der Akademie Frankreichs

Digitized by Google

gekröntes Werk. Zweite, neu durchgeſehene, verbeſſerte u. um 12 Kap. verm. Ausgabe, von **L. Aimé-Martin.** Übertragen von Dr. **J. Leutbecher.** Breslau, Aug. Schulze. 16. (XXXIV u. 699 S. — 2 Thlr. geb. 2 Thlr. 10 Sgr.)

Nur eine vorläufige Anzeige dieſes werthvollen Buches, das ſich am beſten durch das Motto (aus Rouſſeau's Emil) characteriſirt: „Die Menſchen werden immer ſein, was die Frauen aus ihnen zu machen belieben; ſollen ſie groß oder tugendhaft werden, ſo lehre man die Frauen, was Größe und Tugend ſei." Der nächſte Jahrgang des P. J. B. wird eine ausführliche Beſprechung bringen.

Zur Leſe- und Schreib-Literatur:

1) Erſter Schreib- und Leſeſtoff. Ein Verſuch nach Dr. Grasers Elementarſchule fürs Leben. Von **J. Thomas Petzet**, Lehrer in Hof. 2. verb. Aufl. Hof u. Wunſiedel, Grau. 1846. 8. (96 S. — 4½ Sgr.)

2) Das älterliche Haus, ein Elementarbüchlein für den erſten Lebensunterricht. Ein Verſuch nach Dr. Graſer's Elementarſchule fürs Leben. Von **J. Thomas Petzet.** 2. verb. Aufl. Ebend. 8. (77 S. — 3½ Sgr.)

Nr 2. gehört eigentlich dem Anſchauungs-Unterrichte an, ſoll aber gewiß auch nach der Idee des Verfaſſers als Leſebuch benutzt werden. Vom Bau des Hauſes ausgehend, führt der Verfaſſer das Kind in die einfachſten Lebensverhältniſſe durch Betrachtungen, Schilderungen nnd Erzählungen in Geſprächsform ein, die mit Denkſprüchen und kleinen Gedichten durchwebt ſind. Leider iſt die Wahl der letztern keine gute, weil die meiſten zu viel abſtracte Bilder bringen und dem lebensfriſchen Geiſte des Kindes unmöglich behagen können. — Nr. 1. iſt den Verehrern der Graſerſchen Schrift zu empfehlen. Zu beklagen iſt es, daß bei einer 2. Auflage Sätze ſtehen geblieben ſind, wie: „ott war mit moll in zell. — lot litt am kinn. — wo war der hamm vor? — in der hall zal zoll. — die kazz hat har. —" u. ſ. w. u. ſ. w. Dieß Erfinden geiſtloſer, unſtändlicher Sätze iſt durch nichts zu entſchuldigen.

3) Fibel, oder Büchlein zum Leſen und Denken, für Schule, Haus u. Spielplatz, von den Schullehrern **Naumann, Tiepke, Cuno.** 7. Aufl. Magdeburg, Baenſch. 8. (80 S. — 2½ Sgr.)

Dieſe Fibel zeichnet ſich vortheilhaft vor vielen ähnlichen aus. Beſonders iſt es hervorzuheben, daß ſie wirklich lückenlos vom Leichtern zum Schwereren fortſchreitet, bald genug kleine Sätze bringt, bei vielen Liedern die Melodie dazu in Ziffern giebt und bei dem reichen Inhalt ſo billig iſt. Sehr zweckmäßig iſt es auch, daß man den erſten Bogen, der in den Händen der Kinder ſo leicht zerreißt, beſonders abgedruckt für 1 Sgr. bekommen kann.

4) Kinderbüchlein. Ein Geſchenk für brave Knaben u. Mädchen. Von **Friedrich Roſenberg.** Mit 10 illuminirten Bildern. Heilbronn, Ruoff. qu.-16. (46 S. — 4 Sgr.)

Digitized by Google

Die „gemachten" Erzählungen und Mährchen haben keinen Werth; die übrigen — Rothkäppchen, Rückerts Büblein, Jockele u. a. — halten indeſſen für jene ſchadlos, und darum ſei das Büchlein, beſonders den Müttern, empfohlen.

5) Blüthen deutſcher Dichter für Kinder von 7—10 Jahren. Ausgewählt von Dr. J. Schenckel, Lehrer an einer Knabenerziehungsanſtalt zu Darmſtadt. Darmſtadt, Pabſt. 1845. 8. (VI. u. 112 S.)

Zerfällt in 4 Abtheilungen: Aus der Thierwelt. — Aus der Pflanzenwelt. — Die Zeiten. — Erzählendes und Belehrendes. — Die Auswahl iſt eine der beſten, welche wir haben und jedem Lehrer dringend zu empfehlen.

6) Turnfahrten. Ein Buch für die Jugend von Dr. Max Strack, Lehrer am Königl. Friedrich-Wilhelm-Gymnaſium zu Berlin. I Band: Elbe und Weſer. Mit Kupfern. Berlin, bei W. Beſſer. 8. (393 S. — 1⅓ Thlr.)

Dieſe Schrift iſt eine maskirte, d. h. ſie iſt nicht, was ſie ſcheint. Sie gehört nicht in das Bereich der Turnſchriften, wenn ſie auch das Wort „Turnfahrten" an der Stirn trägt. Der Verfaſſer erklärt ſich hierüber in der Vorrede. Er hatte einen doppelten Zweck bei Abfaſſung des Werkes. Einmal wollte er ſeinen früheren, zahlreichen Schülern ein Gedenkbuch übergeben; fürs Zweite (und zwar vorzugsweiſe) wollte er einen neuen Weg für den Unterricht in der Erdbeſchreibung zeigen. Ob dieſer Weg denn wirklich neu iſt? Wir unſrerſeits kennen das Verfahren ſchon lange, im Geiſte Reiſen mit den Schülern zu machen. Auch giebt es dergleichen Werke bereits in unſerer pädagogiſchen Literatur. Doch das ſoll kein Vorwurf ſein. Die Ausführung deſſen, was der Verfaſſer gewollt hat, kann nur gelobt werden. Der Inhalt der 12 Abſchnitte iſt ſehr mannichfaltig. Bemerkungen aus der Länder- und Völker-Kunde, aus der Geſchichte, Naturbeſchreibung und Naturlehre wechſeln mit Liedchen, Sagen und Erzählungen (Klas Avenſtaken von M. Arndt und das dankbare Geſpenſt von Muſäus). Der Verfaſſer hat die Geſprächsform gewählt, und können wir, einige auf dem ſteifen Schulroſſe einhertrottirende Unterredungen ausgenommen, die Darſtellung durchweg eine ſehr anſprechende und belehrende nennen. — Das Werkchen ſei hiermit der Jugend beſtens empfohlen! Schulze.

Zur Literatur des deutſchen Sprachunterrichts:

1) Praktiſches grammatikaliſches Handbuch der deutſchen Sprache. Ein Rathgeber für diejenigen, welche mündlich u. ſchriftlich, ohne Kenntniß der grammatiſchen Regeln, ſich richtig ausdrücken u. jedes Wort ohne Fehler ſchreiben wollen. Mit beſonderer Rückſicht auf den richtigen Gebrauch des Dativ's u. Accuſativ's, in alphabetiſcher Ordnung. Durch tauſende von Beiſpielen aus dem praktiſchen Leben erläutert. Nach Adelung, Campe, Heinſius, Heyſe, Becker, Grimm u. A. bearbeitet. Vom Verf. des allgem. Volksſecretairs ꝛc. Vollſtändig in 4 Lief. Hamburg, Bödecker. 1846. 16. (à Lief. 9 Bgn. — 3 gGr.)

Der ausführliche Titel überhebt uns einer nähern Angabe des Inhalts. Für Lehrer dürfte das Buch weniger brauchbar ſein; für ſolche Leute jedoch, die in den Regeln der Grammatik und Orthographie nicht recht ſicher ſind, hat es wirklichen Werth. Dieſen erhält es noch in erhöhterem Grade durch am Schluß angehängte Bemerkungen über die Redetheile der deutſchen Sprache, durch Tabellen über die Fälle und Zeitwörter, ſo wie durch eine Sammlung der am meiſten vorkommenden, ähnlich lautenden, aber verſchieden geſchriebenen und verſchiedenen Sinn habenden Wörter. Der Preis iſt im Verhältniß zur Ausſtattung äußerſt billig.

2) Stoff zum Diktiren nach methodiſch geordneten Regeln der deutſchen Orthographie. Zum Gebrauch für Lehrer an Volks- und höhern Bürgerſchulen und den untern Klaſſen der Gymnaſien, wie auch für Erwachſene zum Selbſtunterricht. Von **Carl Winderlich**, Lehrer in Breslau. Breslau, 1846. Trewendt. 8. (X u. 99 S. — 12 Sgr.)

Wer, wie der Verfaſſer vorliegender Schrift, die Orthographie als ſelbſtſtändigen Unterrichtszweig behandelt, der kann nicht leicht ein trefflicheres Buch für ſeinen Zweck finden. Die Regeln zeichnen ſich durch Kürze und Beſtimmtheit aus und laſſen nichts unberückſichtigt, ſo wie die Beiſpiele — Stoff zum Diktiren — durchweg gut gewählt und dem Anſchauungskreiſe der Kinder entnommen ſind. Wir wünſchen dem mit großem Fleiße gearbeiteten Werkchen eine möglichſt allgemeine Verbreitung.

3) Vorlegebilder zur Übung der Anfänger im Rechtſchreiben und Satzbilden. Nach einem neuen, die Selbſtthätigkeit überall in Anſpruch nehmenden und allgemein bildenden Verfahren für den öffentlichen und Privatunterricht von **C. G. Maultzſch**, Paſtor in Sinsleben. 20 Tafeln in gr. 4. mit 630 Abbildungen. Meißen, Klinkicht und Sohn. gr. 8. (40 S. — 15 Sgr.)

Eine eigenthümliche, aber höchſt beachtenswerthe Idee. „Auf den vorliegenden 20 Tafeln ſind 630 Abbildungen von einzelnen Gegenſtänden dargeſtellt, deren Namen eine ſyſtematiſche Reihe von eben ſo vielen Hauptwörtern geben. Aus dieſen werden die orthographiſchen Grundregeln abgeleitet; nach dieſen mit Benutzung einer gegebenen Form von dem Schüler Sätze gebildet und niedergeſchrieben.“ So der Verfaſſer. Es läßt ſich nicht leugnen, daß durch dieß Verfahren die Selbſtthätigkeit des Kindes fort und fort auf anregende Weiſe beſchäftigt und der Mechanismus des Diktirens beſeitigt wird; aus dieſem Grunde wird es beſonders in Elementarſchulen mit großem Nutzen angewendet werden können. Die Bilder ſind im Ganzen gut gezeichnet, nur wünſchen wir ſie bei einer 2. Auflage etwas weniger in einander gedrängt, etwas größer und markiger. Der Preis iſt vergleichsweiſe ungemein niedrig geſtellt.

4) Kurzgefaßte teutſche Sprachlehre für Sekundar- und Realſchulen u. untere Gymnaſien u. ſ. w. Von **Heinrich Hattemer**, Prof. Nach den Ergebniſſen der philoſoph. u. hiſtor. Schule und mit Berückſichtigung

Digitized by Google

eines parallelen Unterrichts (sic!) bearbeitet u. faßlich dargeſtellt. Solothurn, Verlag von Jent u. Gaßmann. 1846. 8. (XXIV. u. 172 S. — 15 Sgr.)

Daß die Gründlichkeit (nicht die ſprichwörtliche, belächelte deutſche) im deutſchen Sprachunterrichte noch nicht überall in den höheren Schulen zu Hauſe iſt, — und daß gerade dieſer Unterricht (nicht der griechiſche oder lateiniſche) eine Hauptrolle ſpielen muß, — darüber ſind jetzt viele Schulmänner vollkommen einverſtanden. Vorliegendes Buch iſt in dieſer Hinſicht ſehr brauchbar. Es ſtrebt mit Erfolg „neben wiſſenſchaftlicher Anlage und Durchführung — Kürze, Klarheit und Beſtimmtheit, als weſentliche Eigenſchaften einer Sprachlehre an.“ Die Abſchnitte: Wortbildungslehre und Satzlehre ſind ſehr ausführlich und beſonders überſichtlich behandelt. Ein näheres Eingehen auf die Einzelnheiten iſt uns bei der Beurtheilung nicht vergönnt. Wir wünſchen, daß dieſes Schulbuch in recht vielen Schulen verdienten Eingang finde. Schulze.

5) Die Denkkunde oder die Logik, von Dr. H. S. Lindemann, Prof. der Philoſophie und Kulturgeſchichte an der höhern Lehranſtalt in Solothurn. Solothurn, Verlag von Jent u. Gaßmann. 1846. 8. (X. u. 240 S. — 1 Thlr. 6 gGr.)

Laut der Vorrede iſt dieſe Schrift der Verſuch einer organiſchen Darſtellung der Denkkunde und unterſcheidet ſich dadurch weſentlich von den meiſten Bearbeitungen der Logik, daß ſie die vielfach zerſtreut erſcheinenden logiſchen Geſetze in Einem Guſſe und als ein wohlgliediges Ganze zu entfalten und dadurch tiefer zu begründen, genauer zu beſtimmen und zu vervollſtändigen ſtrebt. Seine Grundlage verdankt das Werk der Krauſe'ſchen Kategorientafel. Lobend iſt das Streben des Verfaſſers anzuerkennen, echt-deutſche Ausdrücke für die vielen philoſophiſchen Fremdwörter einzuführen. Referent begnügt ſich, indem er das Werk beſtens empfehlen kann, eine kurze Inhaltsanzeige deſſelben herzuſetzen. Einleitung (§. 1—8) — Begriff und Eintheilung der Logik; I. Hauptſtück, (§. 9—18) — das Denken und Erkennen überhaupt; II. H. (§. 19—43) — die gegenſtändliche oder materiale Logik; III. H. (§. 44—57) — die ſubjektive oder formale Logik; IV. H. (§. 58—145) — die materiale — formale Logik: a) das Gehaltdenken oder Begreifen; b) das Verhaltdenken oder Begreifen; c) das Schließen; V. H. (§. 146—175) — die Denkkunſt oder Methodenlehre; — Schlußwort. Schulze.

Zur Literatur der Naturkunde:

Scholz, J. Chr., Seminarlehrer zu Breslau, das Wiſſenswürdigſte aus der Thierkunde für Volksſchulen. Erſtes Bändchen. Die Wirbelthiere oder das höhere Thierreich. 8. Breslau, Graß, Barth u. Comp. (XII u. 221 S. — 12½ Ngr.)

Digitized by Google

Aus jeder Ordnung ſind einige Thierarten ziemlich ausführlich beſchrieben, weniger jedoch nach ihrer Geſtalt, als nach ihrer Lebensweiſe. Iſt das der Lehrer, oder der Schüler wegen geſchehen? Lehrer, welche nur hieran Wohlgefallen finden, ſtehen der Natur noch ſehr fern, verdienen gar nicht, daß man naturhiſtoriſche Bücher für ſie ſchreibt; und Schüler, denen das Betrachten der Thiergeſtalten, d. h. das unmittelbare Betrachten, kein Vergnügen gewährt, ſind, was Naturgeſchichte anbelangt, total falſch geleitet.

Für den Verfaſſer nimmt es nicht ſehr ein, wenn er ſagt, daß die gemeine Fledermaus durch Anfreſſen von Speck, Butter und andern Speiſevorräthen bisweilen Schaden anrichtet, oder wenn er dem Igel unten 4 Schneidezähne, oben allerwärts 2, unten 1 Eckzahn zuſchreibt. Über Thiere, die man alle Tage haben und mit Leichtigkeit beobachten kann, ſollten ſich Männer, die es unternehmen, Andere durch Bücher zu belehren, doch gründlicher unterrichten.

Über das Verfahren beim Unterrichte ſagt der Verfaſſer nichts. Soll etwa die Ordnung des Buches auch zugleich die des Unterrichts ſein? Dann haben die Schüler in der erſten Unterrichtsſtunde zu lernen: „Die Klaſſe der Säugethiere zerfällt in folgende zwölf Ordnungen: 1) Vierhänder oder Affen, 2) Handflügler oder Flatterfüßer, 3) Inſektenfreſſer, 4) Raubthiere, 5) Beutelthiere, 6) Nagethiere, 7) Zahnloſe" u. ſ. w.

Iſt es wirklich wahr, daß wir über dieſe Art des Unterrichts noch nicht weg ſind? Das ſollte mir leid thun! **Lüben.**

Zur Geſchichts-Literatur:

1) Die vaterländiſche Geſchichte der Preußen. Ein Leitfaden von **C. W Sägert**, Director der Königl. Taubſtummen-Anſtalt zu Berlin. Berlin, Schröder. gr. 8. (XIV. u. 482 S. — 1 Thlr. 5 Sgr.)

Form und Stoff können dem Lehrer nicht immer genügen. Für einen Leitfaden enthält das Buch des Nebenſächlichen zu viel und dennoch auch wieder zu wenig, da der Verfaſſer bei Manchem, was man ausführlicher behandelt zu ſehen wünſchte, auf andere, oft theuere Werke verweiſt, die dem Lehrer nicht immer zu Gebote ſtehen. Die Erzählung ſelbſt iſt lebendig, oft mit Anekdötchen oder originellen Phraſen gewürzt und lieſt ſich gut. Nur bleibt es zu beklagen, daß der Styl hie und da unklar, ſchwülſtig oder manierirt iſt. Wir möchten das Buch eher zur Volkslectüre, nimmermehr aber dem Lehrer als Leitfaden empfehlen. Ausſtattung trefflich.

2) Mythologie oder die Götterlehre der Alten, für die Leſer aller Stände, namentlich auch der Jugend in höhern Lehr- und Bildungs-Anſtalten dargeſtellt von **G. Schilling**. Stuttgart, Verlags-Bureau. 1846 8. (153 S. — 1 Thlr.)

Enthält vorzugsweiſe griechiſche Mythologie, indem der Zuſammenhang der indiſchen, ägyptiſchen, germaniſchen u. ſ. w. mit

jener nur ſchwach angedeutet iſt. Das ſollte aber gerade Hauptaufgabe geweſen ſein; denn nur dann erhält die Mythologie wahren Werth für die Geſchichte der Völker. Auch daß das biographiſche Element auf Koſten einer mehr durchſichtigen Chronologie begünſtigt iſt, will uns nicht recht gefallen. Sonſt iſt das Buch gut geſchrieben und wird von dem, der ſchon mit dem Weſen der Mythologie vertraut iſt, nicht ohne Nutzen geleſen werden können.

Zur geographiſchen Literatur:

Das Weltgebäude, von Graf **D. Reichenbach**. Charlottenburg, bei Egbert Bauer. 1846. 8. (5 Bgn. — 10 Ngr.)

Das unſcheinbare Büchelchen behandelt einen ſehr erhabenen Gegenſtand, — die Mechanik des Himmels. Es ſucht, fußend auf dem Newton'ſchen Geſetze der Schwere, die Laplace'ſche Theorie von der Rotationsbewegung der Himmelskörper in Frage zu ſtellen und zum Theil zu widerlegen, und ſtellt eine eigene Theorie derſelben auf, deren Grundlage allerdings „richtig und ein großer Fortſchritt in der Wiſſenſchaft“ iſt, und aus welcher es bis zur Wahrſcheinlichkeit gehende Folgerungen für die allgemeinen Eigenſchaften der Himmelskörper, alſo auch unſerer Erde, herleitet. Wenn auch die oft ſehr verwirrende Interpunktion und Styliſirung der Sätze anfänglich vom Leſen zurückſchreckt, man wage es, ſich hindurchzufinden, und man wird mit großer Befriedigung zum Verſtändniß der darin bewieſenen Wahrheiten gelangen. Schulze.

Zur mathematiſchen Literatur:

1) Grundriß der räumlichen Formenlehre von **A. Schaller**. Magdeburg, Rubach. 1846. gr. 8. (IV u. 43 S. 2 Figurentafeln. — 5 Sgr.)

Das Büchelchen, eigentlich nur für die Magdeburger Seminariſten beſtimmt, zerfällt in 3 Curſe, deren erſter die Erklärung, Entſtehung, Bezeichnung und Eintheilung der räumlichen Formen, der zweite die Beziehung derſelben zu einander, der dritte die Conſtructionen im Raume enthält. Zu loben iſt die Anordnung des Stoffes, daneben die Vermeidung der Fremdwörter. Doch möchten ſich gegen die für einen Grundriß manchmal zu breite Darſtellung und für die oft nicht ſtreng mathematiſche Begründung einzelner Sätze Manches ſagen laſſen. Schulze.

2) Anfangsgründe der Elementar-Geometrie. Für niedere Gewerbeſchulen bearbeitet von **J. C. Milter**, Lehrer am Gymnaſium, an der Handelsſchule u. an der Gewerbeſchule zu Celle. Mit 142 Figuren auf drei Tafeln. Celle, Schulze. 1846. 8. (182 S. — 10 Sgr.)

Unterſcheidet ſich von andern derartigen Büchern durch nichts Beſonderes und genügt für den Zweck, für welchen es beſtimmt iſt.

Digitized by Google

3) Anleitung zum erſten Unterrichte im Rechnen oder das Rechnen als erſtes und vorzügliches Bildungsmittel des Verſtandes, zum Gebrauche für Mütter, Gouvernanten u. Hauslehrer v. S. C. **Baltruſch.** Königsberg, Theile. 1846. 8. (VIII u. 152 S. — 15 Sgr.)

Der erſte Abſchnitt — „Bildung der Vorſtellung von der Einheit und Zahl, durch Zuſammenſetzung der Einheiten und Zahlen zu neuen Zahlen, und umgekehrt: Zerlegung einer Zahl in kleinere Zahlen, ohne Rückſicht auf ihre Gleich- oder Ungleichheit" — iſt ſehr anſchaulich und hält ſich genau in den Grenzen der kindlichen Auffaſſungskraft. Die folgenden Abſchnitte ſind ausführlicher behandelt, als in vielen andern Lehrbüchern und zeichnen ſich beſonders durch gut gewählte Beiſpiele aus. Das Ganze iſt empfehlenswerth.

4) Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksſchulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berückſichtigung des Kopf- u. Zifferrechnens von **E. Hentſchel**, Seminarlehrer in Weißenfels. Erſter Theil: die Grundrechnungsarten nebſt der Regel de tri in ganzen Zahlen. 2. verb. Aufl. Weißenfels, Meuſel. 1846. gr. 8. (VIII u. 197 S. — 16 Sgr.)

5) Deſſelben Werkes zweiter Theil: die Brüche. Fortſetzung der Regel de tri. Kettenſatz. Vielſatz. Beſondere Rechnungsfälle des gemeinen Lebens. Ebend. 1844. gr. 8. (264 S. — 20 Sgr.)

6) Aufgaben zum Kopfrechnen. Entworfen für preußiſche Volksſchulen und nach unterrichtlichen Grundſätzen geordnet von **E. Hentſchel.** 2 Hefte. 2. Aufl. Ebend. 1846. 8. (112 u. 120 S. — à 10 Sgr.)

7) Aufgaben zum Zifferrechnen. Entworfen für preußiſche Volksſchulen u. nach unterrichtlichen Grundſätzen geordnet von **E. Hentſchel.** 2 Hefte, jedes in 2 geſonderten Abtheilungen. 2. Aufl. Ebend. 8. (42, 46, 51 u. 52 S. — à 2 Sgr.)

8) Antwortbüchlein zu E. Hentſchel's Aufgaben zum Zifferrechnen. 2 Hefte, jedes in 2 Abtheilungen, von denen nur die beiden des 2. Heftes getrennt ſind. 2. Aufl. Ebend. 8. (37, 27 u. 20 S. — à 4 Sgr.)

Hentſchel's Rechenwerke haben ſich in kurzer Zeit die ehrendſte Anerkennung verſchafft; ſie verdienen dieſe in vollem Maße aus folgenden Gründen: 1) Sie ſtehen ſämmtlich in genauem Zuſammenhange mit einander und bieten in ihrer Geſammtheit ein vollſtändig abgerundetes, lückenloſes Ganzes dar; 2) ſie halten ſich ſtreng in der Mitte zwiſchen dem Zuviel und Zuwenig; 3) ſie verfolgen keinen einſeitigen Zweck, ſondern wollen dem Schüler, nächſt dem, daß er denkend rechnen und rechnend denken lernen ſoll, zu jener Fertigkeit verhelfen, welche das Leben verlangt; 4) die einzelnen Theorien ſind mit ſeltener Klarheit und Bündigkeit entwickelt — wir machen ganz beſonders auf die vom Theilen und den Brüchen aufmerkſam —; 5) die Aufgaben ſind durchweg praktiſch, die Auflöſungen klar und beſonders empfehlenswerth durch ihre einfache, aber ſtrenge Logik; 6) das veranſchaulichende Element herrſcht überall vor; 7) der Preis iſt bei einer vorzüglichen Ausſtattung ſo niedrig geſtellt, daß ſämmtliche ohne große Opfer in jeder Volksſchule eingeführt werden

Digitized by Google

können. In Summa: Es giebt für Volksſchulen und deren Lehrer kein inſtructiveres und billigeres Rechenwerk, weshalb wir es allen tüchtigen Berufsgenoſſen dringend empfehlen.

9) Rechnen-Fibel, ein Leitfaden für den Elementar-Unterricht im Rechnen, nebſt Beiſpiel-Sammlung von **E. Baumgarten.** Erſte bis fünfte Stufe. Magdeburg, Bänſch. gr. 8. (69 S. — Preis?)

10) Aufgaben zum Tafelrechnen in geordneter Stufenfolge. Ein Handbuch für Schüler. Entworfen und geſammelt von **E. Baumgarten.** Ebend. 6. Stufe: Numeriren, Addiren u. Subtrahiren (23 S., ſteif broch., — 1¼ Sgr.). 7. St.: Multipliciren, Dividiren (19 S. — 1¼ Sgr.). 8. St.: Vorübungen, Addiren u. Subtrahiren der Brüche (23 S. — 1¼ Sgr.). 9. St.: Multipliciren u. Dividiren der Brüche (23 S. — 1¼ Sgr.). 10. St.: Reſolution, Reduction, Addiren, Subtrahiren benannter Zahlen mit u. ohne Brüche (32 S. — 1½ Sgr.). 11 St.: Zeitrechnung, Multipliciren, Dividiren benannter Zahlen mit u. ohne Brüche (23 S. — 1¼ Sgr.) 12 St. Einfache Regel de tri mit geraden und umgekehrten Verhältniſſen. Zuſammengeſetzte Regel de tri (23 S. — 1¼ Sgr.). 13 St.: Zins-Rechnung, Termin-Rechnung, Geſellſchafts-Rechnung, Flächen- u Körperberechnung (24 S. u. 2 lith. Tafeln — 2½ Sgr.).

11) Auflöſungen der Aufgaben zum Tafel-Rechnen der 6. bis 13. Stufe in überſichtlicher Tabellenform, von **E. Baumgarten.** Ebend. 1846. Imp.-4. (29 lith. S., Schreibp., — 15 Sgr.)

Der Verfaſſer geht auch von dem Grundſatze aus, Alles ſo viel wie möglich zu veranſchaulichen; ob er aber darin nicht zu weit gegangen iſt? wenigſtens erſcheint es uns durchaus nicht mehr als anſchaulich, das Subtrahiren, ja ſogar das Theilen ſo darzuſtellen: I von II; — I in II. Jeder wird einſehen, daß man die I nicht von der II wegnehmen kann, weil ſie gar nicht darin liegt, ſondern daneben ſteht. Dieſer Tadel wird jedoch dem Werthe des Buches durchaus keinen Eintrag thun, da es mit großer Beſonnenheit, Ausführlichkeit und mit Rückſichtnahme auf die verſchiedenſten Wünſche entworfen und bearbeitet iſt. Jedes der 8 Hefte enthält 11 Tabellen von je 20 Aufgaben, denen eine kurze Anſprache an die Kinder vorangeht und einige auf die Schiefertafel zu beantwortende Fragen folgen. Dabei ſind die Auflöſungen ſo eingerichtet, daß auf je 2 Seiten die Reſultate einer Tabelle aus allen Stufen überſichtlich geordnet ſtehen, ſo daß in kurzer Zeit eine große Menge Exempel vom Lehrer nachgeſehen werden können. Über den Gebrauch der Aufgabenhefte hat ſich der Verfaſſer umſtändlich ausgeſprochen und es kann nicht fehlen, daß jeder Lehrer, der ſich ſtreng an die Anweiſung hält, die Rechnenbüchlein mit vielem Nutzen wird gebrauchen können. Der Preis der geſammten Hefte iſt allerdings höher als z. B. der der Hentſchel'ſchen; doch gewährt der Hr. Verleger bei Einführung derſelben in Schulen einen anſehnlichen Rabatt und überläßt in dieſem Falle dem Lehrer ein Exemplar der Auflöſungen gratis.

Digitized by Google

Zur Geſang-Literatur:

1) Geſchichte des Kirchenlieds und Kirchengeſangs, mit beſonderer Rückſicht auf Würtemberg. Von **Eduard Emil Koch**, Pf. in Großaſpach. 2 Theile: die Dichter u. Sänger, — die Lieder u. Weiſen. Stuttgart, Belſer. gr. 8. (XVI u. 688 u. 513 S. — 2 Thlr. 3 Sgr.)

Da dieſes ausgezeichnete Werk im nächſten Jahrgange einer gründlichen Beurtheilung unterworfen werden wird, ſo wollen wir durch dieſe Anzeige nur vorläufig auf daſſelbe aufmerkſam gemacht haben.

2) Die Lehre des Figural-Kirchengeſanges für die Diskantiſten u. Altiſten an kath. Gymnaſien, Knabenſeminarien u. anderen Unterrichtsanſtalten u. zum Gebrauche beim Privatunterrichte. Mit 200 Beiſpielen u. Übungen, welchen lateiniſche Kirchentexte untergelegt ſind. Bearbeitet u. herausgegeb. von **Donat Müller**, Muſikchor-Director an der Stadtpfarrkirche St. Ulrich u. Afra in Augsburg. I Theil, Theoretik. Augsburg, 1846. Verlag von C. A. Fahrmbacher. 8. (39 S. Text u. 22 S. Noten — 9 Sgr.)

Als Einleitung giebt der Verfaſſer eine fragmentariſche Geſchichte des Kirchengeſanges, in der er am Ende darüber klagt, „daß das Singen nicht in den Lehrplan der Volksſchulen aufgenommen ſei" — deſſen wir uns für unſere proteſtantiſchen, norddeutſchen Schulen rühmen können. In der Theoretik giebt uns der Verfaſſer eine faßliche Anweiſung zu einem, wenn auch nicht kunſtvollen, doch guten Kirchengeſange. Die durch muſikaliſche Beilagen (im C-Schlüſſel) erläuterten einzelnen §. §. ſind zweckmäßig und für die auf dem Titel angedeuteteten Schulen zu gebrauchen. Schulze.

3) Liederbuch für die deutſche Schul-Jugend. Eine Sammlung zweiſtimmiger Lieder, mit beſonderer Rückſicht auf einheimiſche *Volksweiſen* geſammelt u. bearbeitet von **J. Chr. Weeber**, Oberlehrer der Muſik am Seminar in Nürtingen. Stuttgart, Wagner, qu.-16. (92 S. — 6 Sgr.)

Die Hälfte der Lieder (27) beſingt in einfachen, größtentheils Volks-Weiſen die Natur (Tageszeiten, Jahreszeiten, Naturleben); die zweite Hälfte enthält Wander-, Turn-, Vaterlands-, Helden- und Kriegslieder und Verſchiedenartiges und iſt mehr für die männliche Jugend beſtimmt. Außer den Volksweiſen enthält die Sammlung Melodien von Gersbach, Hurka, Zelter, Methfeſſel, Strebel, Carey, Haydn, Mozart, Nägeli und dem Herausgeber ſelbſt.

4) Einhundert Choräle, vierſtimmig geſetzt und mit Zwiſchenſpielen verſehen von **H. A. Zſchiesche**, Lehrer der Muſik am Seminar zu Neu-Zelle. Nebſt einem Anhang, enthaltend einundzwanzig Choräle des fortgeſetzten Anhanges des Niederlauſitziſchen Geſangbuches. Guben, Berger. gr. qu.-4. (115 S. — 1 Thlr.)

Die Choräle ſind ſtreng geſetzt; das Streben nach Originalität in der Harmonie hat jedoch hie und da dem Wohlklange geſchadet. Die Zwiſchenſpiele ſind gefällig, leiten gut ein und zeichnen ſich durch

Digitized by Google

Einfachheit und Kürze aus. Einzelne Wendungen, die uns nicht recht gefallen wollen, rauben dem Ganzen nichts von ſeinem Werthe, und es ſei daher beſtens empfohlen, zumal die Ausſtattung eine vorzügliche, der Preis ein verhältnißmäßig billiger genannt zu werden verdient.

Noch wollen wir auf folgende neu entſtandene Zeitſchriften aufmerkſam machen, uns vorbehaltend, im nächſten Jahrgange ausführlich über die verſchiedenen pädagogiſchen Journale zu berichten.

Pädagogiſche Monatsſchrift. Herausgegeben von **F. Löw**, Seminarlehrer in Magdeburg, u. **F. Körner**, Collegen an der Realſchule in Halle. Aſchersleben, Laue. gr. 8.

Die P. M. iſt an Stelle der, bis zu Neujahr 1847 von Looff redigirten pädagogiſchen Literaturzeitung getreten und erſcheint in Heften von 4—6 Bogen, deren jedes einzeln verkauft wird. Das 1. Heft (6 Bgn. — 7½ Sgr.) enthält folgende Aufſätze: Die höhere Töchterſchule, von Löw. — Der deutſche Unterricht als Mittelpunkt der deutſchen Volks-Bürgerſchule, von Körner. — Die Methode des geographiſchen Unterrichts, von Körner. — Über die Klippen des ſogenannten katechetiſchen Lehrverfahrens in der Volksſchule, von Löw. — Wir glauben uns ſehr viel von der P. M. verſprechen zu dürfen. Der Anfang iſt trefflich.

Der Schul-Bote aus Franken. Herausgegeben im Verein mit Mehreren von **J. P. Scheuenſtuhl**. Ansbach, Gummi. 8. (à Heft 1½—2 Bgn. — 3 Sgr.)

Auch eine neue Monatsſchrift, welche Abhandlungen, Recenſionen und Anzeigen, Schulnachrichten und Miscellen, Briefwechſel und Biographie, enthalten wird und dabei ſo billig iſt, daß die Anſchaffung derſelben wohl den Wenigſten ſchwer fallen dürfte. Die beiden erſten Hefte, welche uns vorliegen, enthalten zwei gediegene Abhandlungen von dem Herausgeber (— Welche Zeit iſt es gegenwärtig auf dem Gebiete des deutſchen Volksſchulweſens? — Die Miſſion der heutigen Volksſchullehrer. —) und Biographien von Dieſterweg und Wurſt. Der Geiſt, welcher aus dem Ganzen hervorleuchtet, iſt ein friſcher, freier und regſamer.

Pädagogiſche Mittheilungen für Eltern und Lehrer aus Literatur und Leben. Herausgegeben von **Doris Lütkens**, geb. v. Coſſel, Vorſteherin einer Bildungsanſtalt für Töchter. Hamburg, Herold. gr. 8. (à Heft 3 Sgr.)

Von dieſen Mittheilungen erſcheinen jeden Monat 2 Hefte (Bogen), enthaltend: Auszüge aus pädagogiſchen Werken und Zeitſchriften in fortlaufender Folge (als Stamm des Blattes), Original-Mittheilungen, Lebensbilder, Correspondenz der Freunde des Blattes, der Mutter Handbibliothek (Anzeigen und Beurtheilungen). Die

Digitized by Google

P. Mittheilungen werden, „wenn auch auf dem Boden eines feſten Princips ſtehend, doch Blätter des Fortſchrittes ſein,“ und dürften namentlich den Müttern zu empfehlen ſein. Als jedesmalige Beigabe erſcheint ½ Bogen Kinder-Unterhaltung — Erzählungen, Reiſebeſchreibungen, Mährchen, Spiele, Räthſel, Lieder —, deren Hauptgrund iſt: das Lernen der Kinder mit dem Leben zu verknüpfen.

Zeitſchrift für das Gelehrte- und Realſchulweſen. — Pädagogiſche Vierteljahrſchrift. Mit beſonderer Rückſicht auf die Methodik des Unterrichts unter Mitwirkung von Director Dr. Curtman, Rektor Dr. Eckſtein, Prof. Kapff, herausgegeben von Rektor Dr. **Schnitzer**. (Als Fortſetzung der Zeitſchrift „die Mittelſchule.“) Stuttgart, Ebner u. Seubert. gr. 8. (3⅓ Thlr.)

Wir machen auch den Volksſchullehrer mit Freuden auf dieſe Zeitſchrift aufmerkſam, da ſie wirklich gediegene Abhandlungen enthält.

Druck von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Digitized by Google

L101.G3 P3
Padagogischer jahresbericht fur Deu
Gutman Library ARR5229
3 2044 030 151 260

Digitized by Google

Digitized by Google